DESCRIPTION ET ÉVALUATION D'UN PROGRAMME DE FORMATION À L'INTENTION DES DIRECTEURS D'ÉCOLE

Prototype de programme de formation des directeurs d'école

K. A. LEITHWOOD

Cette étude a été effectuée dans le cadre d'un contrat conclu avec le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Les opinions qu'y expose l'auteur sont les siennes et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

Chris Ward, ministre
Bernard J. Shapiro, sous-ministre

Ministère
de
l'Éducation

DESCRIPTION ET ÉVALUATION D'UN PROGRAMME DE FORMATION À L'INTENTION DES DIRECTEURS D'ÉCOLE

Prototype de programme de formation des directeurs d'école

K. A. LEITHWOOD

Cette étude a été effectuée dans le cadre d'un contrat conclu avec le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Les opinions qu'y expose l'auteur sont les siennes et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

Chris Ward, ministre
Bernard J. Shapiro, sous-ministre

90-04311/

© IMPRIMEUR DE LA REINE POUR L'ONTARIO, 1988

On peut commander d'autres exemplaires de ce document à l'une des adresses suivantes :

Services des publications
L'Institut d'études pédagogiques
de l'Ontario
252, rue Bloor ouest
Toronto (Ontario)
M5S 1V6
(416) 926-4707

Les commandes de moins de 30,00 $ doivent être accompagnées d'un chèque ou mandat de poste fait à l'ordre de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Services des publications du MSG
880, rue Bay, 5e étage
Toronto (Ontario)
M7A 1N8
(416) 965-6015
(Sans frais) 1-800-268-7540
(Sans frais si votre indicatif régional est le 807) Demandez le Zénith 67200 au ou à la téléphoniste.

Les commandes doivent être accompagnées d'un chèque ou mandat de poste rédigé à l'ordre du Trésorier de l'Ontario.

Contrats 0909
ON04693

Données de catalogage avant publication (Canada)

Leithwood, K. A. (Kenneth Arthur), 1942-
Description et évaluation d'un programme de formation à l'intention des directeurs d'école

Publié aussi en anglais sous le titre : Description and assessment of a program for the certification of principals
Comprend des références bibliographiques.
ISBN 0-7729-3507-6

1. Directeurs d'école — Formation — Ontario.
I. Ontario. Ministère de l'éducation. II. Titre.

LB2831.926.C2L4414 1988 371.2'012 C88-099610-2

Table des matières

Sommaire v

Chapitre 1 : Éléments d'un prototype de programme et fondement des objectifs du programme 1

1.1 Éléments d'un prototype de programme 1

1.2 Types de problèmes administratifs et de solutions 2

1.3 Conception de l'efficacité «en terrain stable» 5

1.4 Conception de l'efficacité «en terrain mouvant» 19

Chapitre 2 : Objectifs du programme 27

2.1 Objectifs du programme «en terrain stable» 27

2.2 Objectifs du programme «en terrain mouvant» 37

2.3 Détermination des objectifs du programme 39

Chapitre 3 : Fondement des méthodes pédagogiques : Un modèle d'apprentissage 44

3.1 Un modèle d'apprentissage 44

3.2 Conditions d'un apprentissage efficace 47

3.3 Conclusion 49

Chapitre 4 : Méthodes pédagogiques du programme 50

4.1 Rôle des moniteurs 50

4.2 Méthodes pédagogiques 52

4.3 Expériences pratiques 53

4.4 Horaire de formation 56

Chapitre 5 : Matériel pédagogique du programme 67

5.1 Matériel d'intérêt général 67

5.2 Matériel utile à la réalisation des objectifs «en terrain stable» 70

5.3 Matériel utile à la réalisation des objectifs «en terrain mouvant» 79

Chapitre 6 : Méthodes d'évaluation des participants et du programme 80

6.1 Méthodes d'évaluation des participants 80

6.2 Méthodes d'évaluation du programme 81

6.3 Conclusion 83

Références 84

Annexes

A. Formule d'auto-évaluation 87

B. Formule d'évaluation avant le cours 96

C. Formule d'évaluation hebdomadaire 102

Sommaire

La présente étude vise à décrire et évaluer un programme de formation destiné aux personnes désireuses d'obtenir la qualification de directeur d'école* en Ontario. Elle est fondée sur un programme existant dispensé au Centre de formation des directeurs d'école à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO). À partir de cette expérience, un prototype de programme a été élaboré, fondé sur les recherches les plus récentes portant à la fois sur les méthodes efficaces d'administration scolaire et l'élaboration d'un modèle d'apprentissage efficace pour les adultes.

Ce prototype de programme comprend les éléments suivants :

1. la notion d'une administration scolaire efficace
2. les objectifs d'un programme fondé sur cette notion
3. un modèle d'apprentissage pour les adultes
4. des méthodes pédagogiques fondées sur ce modèle
5. du matériel pédagogique
6. des méthodes d'évaluation des participants et du programme (y compris des modèles d'instruments d'évaluation)

---

* Le masculin désigne également le féminin.

Chapitre 1

Éléments d'un prototype de programme et fondement des objectifs du programme

1.1 Éléments d'un prototype de programme

Le prototype de programme de formation des administrateurs scolaires décrit dans ce document vise plusieurs fins. Il entend d'abord fournir à ceux qui envisagent pour la première fois l'élaboration d'un programme une idée générale des résultats possibles de leur travail. En deuxième lieu, il vise à présenter les questions essentielles que les responsables de l'élaboration d'un programme doivent résoudre au cours des différentes étapes de leur travail. Enfin, comme ce prototype de programme apporte un ensemble cohérent de réponses à ces questions essentielles, il peut servir de repère utile pour l'évaluation et l'amélioration des programmes existants.

Ce prototype ne doit pas être considéré comme un "programme-cadre" qu'il faudrait mettre en oeuvre scrupuleusement, en raison de la trop grande diversité des contextes selon les établissements et les régions qui dispensent des cours de formation. En outre, l'expérience montre que les divers programmes existants sont généralement en mesure de répondre efficacement à une partie au moins des besoins des participants, si l'on en juge par les observations de ces derniers et celles des évaluateurs externes.

Les questions essentielles que doivent résoudre les responsables de l'élaboration d'un programme destiné aux administrateurs scolaires portent sur le contenu du programme et la méthodologie. Dans ce chapitre, nous abordons la première de ces questions en décrivant un modèle d'administration scolaire efficace. Ce modèle est le fruit d'un grand nombre de travaux de recherche, dont une partie a déjà inspiré certains programmes de formation avant l'emploi et de perfectionnement en cours d'emploi. L'idée fondamentale de ce chapitre est la suivante : les objectifs d'un programme de formation des administrateurs scolaires doivent être fondés sur une conception cohérente et justifiable d'une administration scolaire efficace, qu'il s'agisse de la conception présentée ici ou de toute autre conception également justifiable. Le Chapitre 2 décrit les connaissances, les aptitudes et les attitudes (c'est-à-dire les objectifs) à acquérir en vue de se rapprocher des pratiques présentées au Chapitre 1.

Le Chapitre 3 analyse les méthodes pédagogiques permettant d'atteindre les objectifs décrits au chapitre précédent. Il présente d'abord un modèle d'apprentissage et certaines conditions, fondées sur ce modèle, susceptibles de favoriser l'apprentissage. Le Chapitre 4 propose des méthodes précises en vue de créer des conditions propices à l'apprentissage : a) il définit le rôle essentiel des moniteurs dans la mise en oeuvre du programme; b) il indique quelles sont les méthodes couramment utilisées les plus susceptibles de favoriser les conditions d'apprentissage; c) il analyse la fonction particulière des expériences pratiques; d) il présente un exemple d'horaire des cours.

Les autres éléments du programme portent sur le matériel pédagogique (Chapitre 5) et les méthodes d'évaluation des participants et du programme (Chapitre 6). Enfin, un outil d'évaluation est donné en annexe permettant aux participants d'évaluer leurs connaissances, leurs aptitudes et leurs attitudes.

Ce prototype de programme s'inspire en partie du programme élaboré et mis en oeuvre par le Centre de formation des directeurs d'école de l'IEPO. Il va cependant au-delà des versions du programme du centre de formation dispensé jusqu'ici et se rapproche du nouveau programme prévu.

Ce prototype de programme vise à aider les futurs administrateurs scolaires à se préparer à leur travail. Il importe donc que ses objectifs soient fondés sur une conception justifiable de ce travail tel qu'il est exercé par ceux qui l'accomplissent bien. C'est la conception qui est expliquée dans ce chapitre : elle pose en principe que la recherche de solutions à un problème est une activité propre à la nature humaine et constitue un point de départ utile pour définir la nature d'une administration scolaire efficace.

1.2 Types de problèmes administratifs et de solutions

Les administrateurs scolaires sont aux prises avec une gamme variée de problèmes à résoudre. Ces problèmes peuvent être plus ou moins complexes et exigent donc de leur part différents types de solutions.

La résolution d'un problème est généralement définie (voir p. ex., Baird, 1983; Frederiksen, 1984) comme un processus visant à transformer une situation existante en situation souhaitable. Ce processus comprend une étape de définition du problème et une étape de recherche d'une solution. L'opération sera plus ou moins difficile en raison principalement du degré de certitude qui accompagne chacune de ces étapes, et cette certitude est fonction de la quantité et de l'organisation des connaissances pertinentes au problème. Si le responsable dispose de connaissances pertinentes nombreuses et bien organisées, le degré de certitude est alors élevé et le problème est considéré comme étant «bien structuré»; si les connaissances pertinentes sont peu nombreuses ou mal organisées, le degré de certitude est faible et le problème est considéré comme étant «peu structuré».

La Figure 1.1 illustre les rapports qui existent entre les éléments d'un problème et les trois niveaux de connaissance, qui servent de base au classement des problèmes que doivent régler les administrateurs scolaires. (En examinant les différents niveaux de connaissance qui peuvent exister pour chaque aspect de la résolution d'un problème, il est possible de classer les problèmes des administrateurs scolaires en fonction du type de solutions qu'ils appellent.) On peut classer ces solutions en quatre catégories, même si elles sont moins nettes que cette division le laisse entendre :

- application courante des méthodes connues (A_1);
- analyse des problèmes et choix des solutions à partir de propositions connues (B_1, B_2, A_2);
- analyse des problèmes et élaboration de solutions principalement à partir de propositions connues (C_1, C_2, A_3, B_3);
- analyse de problèmes nouveaux et élaboration de solutions à partir de nouvelles associations d'idées (C_3).

1.2.1 Application courante des méthodes connues

C'est le type de solution que commande la situation «A_1» de la Figure 1.1. L'administrateur connaît parfaitement la nature du problème et la nature de la solution. Il doit alors recourir à un procédé technique tiré de la connaissance des méthodes qu'il a acquise par sa formation et son expérience. Cette connaissance des méthodes est l'une des principales caractéristiques du statut professionnel du travail. Lorsque cette connaissance est limitée dans son champ d'action ou que sa validité est discutable, le domaine d'activité auquel elle est associée n'a pas de statut professionnel reconnu ou est considéré comme un domaine mineur (Glazer, 1974).

Lorsque les administrateurs maîtrisent parfaitement l'application des méthodes, ils sont en mesure de régler «automatiquement» un grand nombre des problèmes courants de leur travail. Ils peuvent alors consacrer l'énergie mentale ainsi économisée aux aspects plus délicats de leurs tâches. L'application automatique des méthodes appropriées est l'une des caractéristiques qui distinguent le spécialiste de la résolution de problèmes dans la plupart des domaines de l'activité humaine.

Niveau de connaissance de la nature d'un problème

Niveau de connaissance de la nature de la solution	élevé (1)	moyen (2)	faible (3)
élevé (A)	A_1	A_2	A_3
moyen (B)	B_1	B_2	B_3
faible (C)	C_1	C_2	C_3

Figure 1-1 : Classement des problèmes des administrateurs scolaires

1.2.2 Analyse des problèmes et choix des solutions à partir de propositions connues

Le recours à la prise de décision semble bien définir le travail requis des administrateurs qui cherchent à résoudre les situations B_1, B_2 et A_2 de la Figure 1.1. Ces situations correspondent à la nature contingente d'une partie du travail des administrateurs scolaires. Le recours aux méthodes appropriées reste utile dans ces situations, mais leur application n'est pas automatique : l'administrateur doit au moins décider des méthodes qui sont pertinentes et du moment approprié de leur application. En outre, comme dans les situations B_1 et B_2, il se peut qu'il doive mieux définir le problème au préalable avant de pouvoir établir quelles sont les diverses solutions pertinentes à envisager.

1.2.3 Analyse des problèmes et élaboration de solutions principalement partir de propositions connues

En raison de leur degré d'incertitude, les situations «A_3», «B_3», «C_1» et «C_2» de la Figure 1.1 exigent des solutions plus complexes que la simple prise de décision. Dans ces situations, le problème à résoudre peut être moyennement (C_2) ou extrêmement (A_3, B_3) confus, et des efforts considérables seront peut-être nécessaires simplement pour déterminer quels sont les éléments du problème qui méritent d'être approfondis. Mais même si le problème est évident dès le début, comme dans la situation A_3, une solution doit être élaborée. En d'autres termes, même si certains éléments de solutions bien connues paraissent prometteurs, l'administrateur scolaire devra au moins les réorganiser d'une certaine façon pour que la solution soit vraiment utile. Ce type d'intervention exige une dose considérable d'énergie et de lucidité, surtout lorsque le degré de certitude est infime.

1.2.4 Analyse de problèmes nouveaux et élaboration de solutions à partir de nouvelles associations d'idées

Les situations C_3 sont caractérisées par le degré de certitude le plus faible. En raison de leur manque de structure, elles exigent une grande créativité mentale et le recours à de nouvelles associations d'idées en vue de bien cerner le problème à résoudre et de lui apporter une solution appropriée.

Ces quatre types d'intervention, qui dépendent de la diversité du degré de connaissance ou de la structure du problème, fournissent un point de départ acceptable pour déterminer quels sont les besoins des futurs administrateurs scolaires en matière de formation. Dans quelle mesure un prototype de programme peut-il répondre à ces besoins? Cela dépend d'abord de l'importance et de la qualité de nos connaissances sur une administration scolaire efficace. À l'heure actuelle, les futurs administrateurs scolaires peuvent compter sur un important réservoir de connaissances dans les deux premières catégories d'interventions expliquées ci-dessus (application courante des méthodes connues et choix de solutions en

fonction des problèmes reconnus). Comme ces types d'intervention représentent une part importante du travail des administrateurs, elles ne doivent pas être négligées. On peut même les considérer comme faisant partie des connaissances de base en administration, et elles sont donc un élément essentiel de tout programme de formation avant l'emploi.

Cette formation devrait cependant viser à fournir bien plus que des principes fondamentaux, comme l'explique Schon :

> Dans la topographie diversifiée de la pratique professionnelle, on peut distinguer deux types de terrains : le terrain stable, où les praticiens peuvent utiliser efficacement la connaissance théorique et ses applications techniques, et le terrain mouvant, où ils sont placés dans des situations confuses techniquement insolubles. La difficulté, c'est que malgré leur intérêt technique, les problèmes à résoudre en terrain stable ont souvent relativement peu d'importance pour les clients ou le grand public, alors que c'est sur le terrain mouvant que se trouvent les problèmes d'intérêt humain les plus importants (1983, p. 42). (traduction libre)

Il n'est pas sûr qu'un patient sur le point de subir une appendicectomie courante écarterait aussi facilement que Schon l'intérêt des techniques médicales. Mais on ne peut négliger l'importance accordée par Schon aux problèmes à résoudre en terrain mouvant. Il y a des raisons impérieuses pour lesquelles le prototype de programme à l'intention des administrateurs scolaires comporte au moins une initiation aux techniques d'intervention en terrain mouvant. Dans la section ci-après, nous présentons une certaine conception de l'efficacité administrative «en terrain stable». Cette section est suivie d'une analyse des connaissances limitées dont nous disposons actuellement sur les techniques efficaces d'intervention «en terrain mouvant» (troisième et quatrième catégories mentionnées ci-dessus).

1.3 Conception de l'efficacité «en terrain stable»

Au cours des huit dernières années, un nombre considérable de travaux de recherche ont été publiés sur l'efficacité des directeurs d'école (voir Leithwood et Montgomery, 1982, 1986; Leithwood, 1982). Ces travaux ont surtout porté sur les méthodes utilisées par les directeurs d'école qui semblent utiles dans un contexte très structuré ou moyennement structuré. Cette section, qui résume les principales caractéristiques d'un administrateur efficace dans ces circonstances, s'inspire du profil multidimensionnel élaboré par Leithwood et Montgomery (1986) pour décrire les différents niveaux d'efficacité d'un directeur d'école (ce modèle s'intitule The Principal Profile).

Ce profil, que l'on trouve à la Figure 1.2, décrit les quatre niveaux d'efficacité d'un directeur d'école selon les quatre dimensions suivantes de son travail : 1) les buts visés; 2) les divers facteurs, tant dans les salles de classe qu'à l'école, sur lesquels il cherche à influer pour atteindre les buts visés; 3) les diverses stratégies auxquelles il fait appel pour influer sur ces facteurs; 4) la nature du processus décisionnel retenu pour chacune de ces autres dimensions. Ces dimensions peuvent être considérées comme des éléments du processus de résolution de problèmes considérés par un directeur efficace lorsqu'il cherche à résoudre un

problème relativement bien structuré. Son niveau d'efficacite en regard de ces demensions peut être plus ou moins grand selon l'importance qu'il accorde à la resolution des problèmes (efficacité maximale), à la gestion du programme, aux aspects humains ou à la simple administration (efficacité minimale). Les niveaux plus élevés d'efficacité exigent de la part du directeur un approfondissement continu de ses connaissances, de ses aptitudes et de ses attitudes et une modification importante de ses convictions. Tout en devenant de plus en plus efficace, il maintient souvent des pratiques caracteristiques des niveaux précédents, mais loin d'être exclusives, ces pratiques font généralement partie d'un répertoire plus étendu.

Avant de décrire le contenu du profil, soulignons ici quelques points secondaires mais importants. Tout d'abord, le niveau d'efficacité des pratiques varie généralement, dans une certaine mesure, selon les dimensions et les sous-catégories du profil. En deuxième lieu, on ne retrouve au niveau d'efficacité maximale décrit dans le profil qu'une très faible proportion des directeurs d'école. En outre, dans la plupart des systèmes scolaires, on considère que le niveau le plus faible d'efficacité décrit un seuil minimal acceptable, plutôt qu'une pratique inacceptable. Enfin, le profil met l'accent sur des pratiques que les directeurs d'école peuvent acquérir grâce à un soutien suffisant du système scolaire.

La section ci-après explique quelques-unes des caractéristiques du profil de la Figure 1.2, qui sont approfondies davantage dans d'autres ouvrages (p. ex., Leithwood et Montgomery, 1986). Dans certains cas, les pratiques sont décrites pour chacun des quatre niveaux d'efficacité du profil; dans d'autres cas, lorsqu'il s'agit d'un changement direct, les pratiques les plus efficaces sont comparées aux pratiques les moins efficaces.

1.3.1 Buts

On entend par buts les objectifs à long terme poursuivis par les directeurs d'école dans leur travail. Cette dimension est la plus généralement reliée à l'amélioration de l'école dans les travaux actuels de recherche empirique. En outre, les chercheurs s'entendent p ratiquement tous sur les pratiques les plus efficaces concernant les buts. Ces pratiques peuvent être décrites du point de vue de la nature des buts, de leurs sources et de leur utilisation.

Nature des buts

Le directeur d'école le plus efficace (niveau 4) a une philosophie implicite ou explicite de l'éducation, notamment une certaine image de l'éducation conforme aux valeurs du public desservi par l'école et regroupant généralement les résultats visés par les élèves au chapitre des connaissances, des aptitudes et des attitudes. Le directeur accorde de l'importance à toutes ces catégories de résultats. À partir de cette image d'ensemble qui lui sert de cadre de référence, il vise à assurer aux élèves desservis par l'école la meilleure formation et les meilleures expériences d'apprentissage possibles. Ces expériences débordent généralement le

cadre d'apprentissage officiel. Comme la définition d'une bonne éducation évolue avec le temps, le directeur se tient au courant des changements qui concernent les buts poursuivis par les élèves et se montre ouvert aux changements qui pourraient les aider à atteindre ces buts.

À l'opposé, le directeur le moins efficace (niveau 1) croit que les enseignants doivent enseigner et qu'il lui revient de diriger l'école. Il cherche donc avant tout à faire en sorte que l'école fonctionne bien et se préoccupe principalement des questions administratives. Il lui arrive parfois de justifier sa façon de faire au nom de la tranquillité dont les élèves et les enseignants ont besoin pour travailler, mais le bon fonctionnement de l'école est devenu pour lui une fin en soi. Le changement lui apparaît comme une source d'ennui, comme un obstacle au maintien des règles et habitudes établies.

Au fur et à mesure qu'il accroît son efficacité, il fonde davantage ses buts sur une perception de l'éducation de plus en plus conforme à celle du milieu scolaire et toujours plus ouverte au changement devant les preuves raisonnables de sa nécessité.

Sources des buts

Les directeurs d'école ne puisent pas tous aux mêmes sources pour déterminer les buts qu'ils poursuivent. Au fur et à mesure qu'ils deviennent plus efficaces, ces sources ont un caractère public accentué et sont de plus en plus nombreuses. Le directeur le plus efficace (Niveau 4) détermine systématiquement ses buts à partir de ceux indiqués pour les élèves par le ministère de l'Éducation et le conseil scolaire, et des besoins perçus par le milieu et les élèves desservis par l'école. Comme le directeur le moins efficace, tel que décrit par le profil, accorde beaucoup d'importance au bon fonctionnement administratif de l'école, il détermine ses buts à partir de l'attention qu'il doit apporter aux tâches administratives pour faire en sorte que l'école fonctionne bien, et néglige souvent les considérations touchant le programme, l'apprentissage ou les personnes.

Utilisation des buts

L'intégration des buts poursuivis sert de fondement aux directeurs pour la planification de ses activités et la détermination des critères à cet égard. Au fur et à mesure qu'il devient plus efficace, il s'établit une plus grande compatibilité entre les buts qu'il poursuit touchant l'amélioration de l'école et son travail de planification et de prise de décision. Il arrive parfois que le directeur le moins efficace poursuit des buts qui ressemblent beaucoup à ceux de ses collègues plus efficaces, mais il ne semble pas en tenir compte dans la pratique.

En plus de ces applications personnelles, le directeur qui vise à la plus grande efficacité recherche les occasions d'expliquer les buts poursuivis au personnel, aux élèves, aux parents et aux personnes intéressées du milieu scolaire. Il cherche à établir un consensus touchant les buts poursuivis et à promouvoir activement leur réalisation dans la planification

des services. Le directeur moins efficace (Niveau 1) cherche parfois à expliquer les buts poursuivis, mais il se contente généralement de présumer que le personnel les connaît et les accepte.

1.3.2 Facteurs

Les buts visés par le directeur d'école sont les aspirations professionnelles qu'il poursuit à long terme dans son travail. Mais leur réalisation dépend en grande partie de son aptitude à bien cerner les divers éléments ou facteurs qui influent le plus sur les expériences d'apprentissage des élèves. Elle dépend aussi de son aptitude à déterminer les éléments qui doivent être mis en oeuvre pour favoriser ces expériences d'apprentissage. Le directeur d'école qui vise l'efficacité maximale doit tenir compte de 18 facteurs, dont dix influent directement sur les expériences d'apprentissage en classe, principalement par le biais de l'enseignant :

- choix des enseignants en fonction des groupes d'élèves;
- objectifs d'apprentissage ou résultats que les enseignants cherchent à atteindre avec les élèves, notamment l'importance qu'ils accordent aux divers objectifs;
- méthodes d'apprentissage choisies par les enseignants, y compris les divers types d'activités d'apprentissage auxquelles ces méthodes font appel;
- nature et volume du matériel et des ressources pédagogiques disponibles, et leur degré d'utilisation;
- méthodes utilisées par les enseignants pour évaluer le rendement et les expériences d'apprentissage des élèves et en faire rapport;
- répartition du temps et activités permettant aux enseignants d'intéresser les élèves aux activités d'apprentissage, y compris la discipline et le bon ordre;
- thèmes, sujets ou matières qui font partie du programme des élèves;
- organisation et aspect physique des salles de classe;
- modèle que représentent les enseignants à cet égard, et nature des rapports établis entre les élèves et les enseignants, et entre les élèves eux-mêmes;
- nature et degré de l'intégration des divers objectifs des programmes, entre les divers programmes et d'une année d'études à l'autre.

Le directeur d'école qui vise l'efficacité maximale doit aussi considérer un deuxième ensemble de facteurs, qui influent sur les expériences d'apprentissage des élèves en dehors de la salle de classe, dans le contexte général de l'école :

- fonctions et rôle du personnel à l'école et dans les salles de classe (décisions sur l'affectation des enseignants à telle ou telle année d'étude, à telle ou telle matière; rôle du psychologue, du concierge, etc.);
- forme et importance des communications et des rapports avec la collectivité;
- nature et importance des activités parascolaires organisées à l'intention des élèves;
- modèle que représente chacun des membres du personnel dans ses rapports avec autrui, et forme et nature des communications entre le personnel;
- forme et nature des communications et des rapports avec le personnel extérieur à l'école;
- comportement des élèves lorsqu'ils sont sous la responsabilité de l'école;
- nature des rapports établis entre les élèves et les enseignants au jeu, dans les couloirs, etc. et modèle que représentent les enseignants à cet égard.

Leur efficacité plus ou moins grande en regard de ces facteurs dépend de ceux que les directeurs d'école choisissent de retenir, ainsi que de la nature et des sources des attentes qu'ils ont à l'égard de chacun de ces facteurs.

1.3.3 Importance des facteurs

Au fur et à mesure qu'ils augmentent leur efficacité, les facteurs sur lesquels les directeurs d'école cherchent à influer varient en nombre et en importance. À l'intérêt prédominant pour les facteurs qui concernent les aspects physiques de l'école et son fonctionnement quotidien (Niveau 1, questions administratives), surtout en dehors des salles de classe (p. ex., comportement des élèves, ressources matérielles), s'ajoute un intérêt pour les facteurs interpersonnels (Niveau 2, aspects humains). S'ajoute ensuite, sans remplacer les précédents, l'attention aux facteurs qui concernent le programme tels que les objectifs du programme et l'aménagement du temps (Niveau 3, gestion du programme), et enfin, au niveau le plus efficace (Niveau 4), l'attention à tous les facteurs. Cette attention progressive accordée à tous les facteurs est liée directement aux buts poursuivis par le directeur. Plus ces buts ont des rapports étroits avec l'amélioration de l'école, plus il y a de chance que les facteurs retenus soient ceux qui favorisent cette amélioration.

Le directeur d'école le plus efficace s'intéresse systématiquement à tous ces facteurs, mais il ne peut le faire que sur une période de temps prolongée. Ses priorités immédiates l'obligent souvent à mettre temporairement l'accent sur un petit nombre de facteurs. Par contre, le directeur le moins efficace (Niveau 1) a coutume de ne pas prêter attention à un grand nombre de facteurs et de n'en retenir certains que lorsqu'une crise l'amène à le faire (p. ex., si les parents se plaignent d'un sujet étudié au programme).

Nature des attentes

Au fur et à mesure que le directeur devient plus efficace, ses attentes en regard de ces facteurs sont davantage justifiables et plus conformes aux opinions professionnelles et aux recherches courantes, ce qui laisse entendre que lorsqu'elles sont réalisées, elles sont davantage susceptibles de concourir à l'amélioration de l'école ou à l'accomplissement des buts fixés. Plus le directeur est efficace, plus ses attentes sont concrètes et détaillées. Le directeur d'école le plus efficace, par exemple, est davantage en mesure de voir quelles sont les caractéristiques particulières de l'école dont il doit tenir compte en déterminant ses attentes en regard de chacun des facteurs, et de voir en particulier comment ces caractéristiques peuvent influer en pratique sur ces attentes.

De ce point de vue pratique, au Niveau 1, le directeur d'école a des attentes vagues en ce qui a trait au nombre limité de facteurs à considérer. Au Niveau 2, ses attentes sont plus élevées, mais restent générales : p. ex., il s'attend à ce que tous les membres du personnel collaborent entre eux, sans cependant préciser ce que cette collaboration exige. Au Niveau 3 (gestion du programme), le directeur a des attentes très précises en regard des facteurs qu'il juge importants, sans cependant se préoccuper de tous les facteurs, comme le fait le directeur le plus efficace (Niveau 4).

Sources des attentes

L'information qui sert à déterminer les attentes varie également selon le degré d'efficacité du directeur d'école et provient de plusieurs sources. Plus son efficacité est grande, plus il accorde systématiquement de l'attention aux sources non personnelles. Au niveau d'efficacité minimale, ses attentes varient en fonction de ce qu'il juge approprié à la situation immédiate. Ces attentes sont très négociables et peuvent être influencées par les préférences du personnel, les exigences des parents, des exigences administratives ou sa propre interprétation des courants en éducation. Au fur et à mesure que son efficacité augmente, le directeur recherche activement des sources multiples de connaissances valables pour déterminer ses attentes. Ces sources d'information augmentent la pertinence de ses connaissances et la qualité de ses attentes.

1.3.4 Stratégies

Après avoir déterminé les facteurs qui jouent un rôle dans la réalisation des buts fixés, le directeur d'école doit intervenir pour influer sur certains facteurs dans le sens qu'il qu'il considère le plus utile à la réalisation de ces buts. Pour ce faire, il a recours à un ensemble de stratégies générales et de stratégies précises pour influer sur ces facteurs.

L'utilité des stratégies générales auxquelles il fait appel pour influer sur presque tous les facteurs dépend beaucoup des circonstances qui existent à l'école au moment où les mesures sont prises. Ces stratégies établissent un cadre approprié dans lequel des mesures plus précises doivent être mises en oeuvre en vue d'atteindre les buts fixés. Des sept stratégies générales qui peuvent servir à cette fin, les quatre suivantes visent à favoriser la participation et l'information du personnel au processus décisionnel :

- établir et entretenir des rapports interpersonnels et motiver le personnel;
- fournir au personnel des occasions d'améliorer leurs connaissances théoriques et pratiques;
- favoriser les communications à l'école;
- favoriser les communications entre l'école et la collectivité.

Deux autres stratégies permettent d'assurer des ressources organisationnelles suffisantes pour le travail du personnel :

- prévoir des temps libres pour les enseignants;
- établir des méthodes permettant de régler les questions administratives courantes.

La dernière stratégie est l'exercice de l'autorité, qui varie considérablement selon le degré d'efficacité du directeur.

Une fois établi le climat approprié, le directeur peut recourir à des stratégies précises en vue d'influer directement sur certains facteurs :

- contrôle du programme;
- détermination des buts, planification et élaboration du programme;

- mise en oeuvre du programme;
- supervision du personnel;
- fourniture de ressources d'appui;
- rapports directs avec les élèves.

Le niveau d'efficacité des directeurs d'école se manifeste dans les critères qui leur servent à déterminer les stratégies à utiliser.

Critères

Au fur et à mesure qu'il augmente son efficacité et élargit ses buts, le directeur diversifie les stratégies auxquelles il a recours sur des périodes de temps prolongées. Cette amélioration peut être constatée dans l'évolution au chapitre des buts : importance accordée aux questions administratives, aux rapports interpersonnels, au programme scolaire, et enfin au rendement des élèves. La réalisation de buts se rapportant de plus en plus au rendement des élèves exige une attention à tous les facteurs. Or, pour influer sur tous les facteurs, le directeur doit recourir à toutes les stratégies générales et particulières. Son efficacité dépend également de son aptitude à déterminer quelles sont les stratégies à mettre en oeuvre pour influer sur les points faibles du climat de l'école.

Le directeur le moins efficace à ce chapitre (détermination des stratégies) a besoin de sentir qu'il a la haute main sur les questions administratives à l'école, généralement en faisant appel à son autorité. Il préfère ne pas se mêler des décisions relatives au programme ou à l'enseignement, qu'il considère comme relevant de la responsabilité exclusive des enseignants. Il fait appel à des stratégies générales à partir de sa propre intuition sur le bon fonctionnement de l'école. Par exemple, il s'intéressera aux rapports interpersonnels dans son école que lorsqu'un problème grave surgit.

Au Niveau 2, le directeur choisit des stratégies qui favorisent un climat d'ouverture et d'harmonie, et considère souvent la recherche d'une telle ambiance comme une fin en soi. Il accorde beaucoup d'attention aux stratégies suivantes : attitude positive, bonne humeur, encouragements, accessibilité au personnel, comportement modèle, mesures pour favoriser la communication à l'école et entre l'école et la collectivité, etc. Lorsqu'il fait appel à son autorité, c'est parce qu'il souhai te faciliter la tâche des enseignants en les libérant de la responsabilité de prendre des décisions, ou parce qu'il est convaincu que certaines décisions sont trop délicates ou importantes pour être laissées au hasard, comme le budget de l'école et la tenue des dossiers des enseignants.

Au Niveau 3 (gestion du programme), le directeur se préoccupe avant tout de prendre des décisions justes, éclairées et conséquentes et aide le personnel à faire de même. C'est pourquoi il procède à la collecte systématique de l'information pertinente et la communique au personnel en vue des décisions importantes. Il considère ces communications comme étant essentielles pour renforcer l'appui au programme de l'école.

Le directeur le plus efficace (Niveau 4) tient compte d'un ensemble complexe de considérations dans la détermination de ses stratégies : 1) les buts à atteindre; 2) les facteurs sur lesquels il faut influer; 3) les caractéristiques des personnes en cause; 4) les diverses activités déjà en cours à l'école; 5) les normes de l'école et du système scolaire; 6) les expériences passées; 7) la nature des obstacles à surmonter. Il utilise simultanément tous ces éléments et les considère clairement comme des moyens, et non comme des fins. Selon les circonstances, il a recours à la plupart des stratégies générales et particulières en vue d'atteindre ses buts.

Qualité et aptitudes

Il arrive parfois que le directeur d'école choisisse des stratégies tout à fait appropriées aux facteurs sur lesquels il entend influer, et qu'il n'arrive pas à exercer l'influence recherchée. Cet échec peut s'expliquer par la qualité des stratégies utilisées. Le résultat des mesures prises par le directeur dépend en partie des méthodes particulières associées aux stratégies utilisées. Le directeur sera d'autant plus efficace que ses méthodes parviendront mieux à influer sur les facteurs en cause (p. ex., qu'elles seront plus facilement utilisées par d'autres; souvent, les stratégies mises en oeuvre par le directeur dépendent de la collaboration des autres membres du personnel). Les stratégies sont également d'autant plus efficaces qu'elles peuvent s'adapter à l'évolution des circonstances. Par exemple, les méthodes de planification de programmes qui sont utiles pour tous les sujets du programme semblent généralement plus efficaces pour favoriser l'intégration de la matière par les enseignants que les stratégies qui sont particulières aux matières. Les différences touchant la qualité des stratégies utilisées sont particulièrement évidentes dans les stratégies propres aux facteurs comme la mise en oeuvre d'un programme (voir The Principal Profile).

Le directeur le plus efficace (Niveau 4) aborde la mise en oeuvre d'un programme en ayant recours à une stratégie comportant des étapes détaillées, bien définies, applicables à un grand nombre de programmes. Les directeurs peu efficaces ne s'occupent pas de la mise en oeuvre des programmes (Niveau 1) ou n'ont pas de méthode systématique à cet égard (Niveau 2).

Il reste cependant qu'un directeur peut choisir une stratégie susceptible d'influer sur les facteurs importants, avoir les connaissances nécessaires sur la mise en oeuvre de cette stratégie, tout en n'obtenant pas les résultats escomptés. C'est ce qui se passe si ses aptitudes touchant l'utilisation de cette stratégie sont gravement déficientes. Par exemple,

certains directeurs d'école savent bien que pour établir de bons rapports avec la collectivité, il faut écouter attentivement les préoccupations exprimées par les parents, sans tenir compte de la façon dont elles sont exprimées, puis montrer patiemment comment le programme scolaire y répond. Pourtant, il leur arrive souvent de mal accueillir les demandes des parents et de répondre sur la défensive. Pour leur part, les directeurs les plus efficaces connaissent bien la plupart des stratégies générales et particulières. Plus ils maîtrisent une stratégie, moins ils ont besoin de faire des efforts conscients. Cela réduit le temps nécessaire pour traiter des questions qui sollicitent leur attention immédiate (p. ex., préparer un rapport sur la consommation de drogues dans les toilettes des garçons) et leur permet d'étudier d'autres problèmes dont les solutions sont moins connues (p. ex., accroître la collaboration de tous les services de l'école à la planification des programmes).

1.3.5 Le processus décisionnel

Le processus décisionnel se retrouve dans les autres dimensions de la pratique du directeur d'école et contribue à la qualité de cette pratique.

La façon différente dont les directeurs d'école choisissent leurs orientations, déterminent les aspects scolaires qui retiendront leur attention et décident des mesures à prendre explique en grande partie leur efficacité plus ou moins grande. Deux aspects du processus décisionnel sont particulièrement importants. Il y a d'abord le contexte dans lequel les décisions sont prises -- les formes et les méthodes de la prise de décision, l'attitude du directeur à l'égard du processus décisionnel et le contrôle du processus décisionnel. Le deuxième aspect concerne les éléments de la prise de décision -- la détermination des décisions, le choix des critères pertinents et l'utilisation de l'information.

Formes et méthodes du processus décisionnel

Le directeur le plus efficace connaît bien et utilise les différentes formes de prise de décision à l'école. Il lui arrive parfois de prendre des décisions de façon unilatérale ou de déléguer à d'autres cette responsabilité. Le plus souvent, il favorise une participation importante au processus décisionnel et les choix sont déterminés par consensus ou, à l'occasion, à la majorité des voix. Le directeur le moins efficace a davantage recours à des décisions unilatérales, et lorsque le personnel participe au processus décisionnel, les choix sont généralement arrêtés à la majorité des voix. Il semble accorder peu de considération à la forme du processus décisionnel. Par contre, il semble que le directeur le plus efficace choisisse la forme à utiliser en réfléchissant aux préférences et aux aptitudes du personnel, aux méthodes de prise de décision qui existent à l'école, à la nature de la décision à prendre et à l'expérience des décisions antérieures.

Tout en faisant preuve d'éclectisme dans les formes à utiliser pour le processus décisionnel, le directeur le plus efficace a cependant un penchant marqué pour la décentralisation et la participation active du personnel. À l'encontre de ses collègues moins efficaces, il se sert souvent du processus décisionnel pour favoriser un climat propice à une large décentralisation (bonne volonté et talents du personnel, climat de confiance générale à l'égard des motifs des participants). En outre, il sait comment les décisions sont prises dans les différents services de l'école et cherche à promouvoir une certaine compatibilité dans le processus décisionnel à tous les niveaux. Les directeurs les moins efficaces ont tendance à se désintéresser du processus décisionnel dans lequel ils ne sont pas directement concernés, et l'on retrouve généralement dans leurs écoles une diversité très grande de processus.

Il y a également une grande diversité dans les méthodes utilisées par les directeurs dans le processus décisionnel. À cet égard, on constate généralement un manque d'uniformité dans les méthodes utilisées par les directeurs les moins efficaces. Par exemple, les méthodes qu'ils utilisent permettent parfois l'expression des points de vue différents, mais pas toujours; quant aux critères utilisés pour le processus décisionnel, ils sont parfois explicites, parfois inexistants. Par contre, les directeurs les plus efficaces à ce chapitre établissent des méthodes permettant de toujours tenir compte des autres points de vue (y compris des autres valeurs) et des critères à retenir pour la prise de décision, la clarification de la décision et la collecte de l'information pertinente. Ils ont également recours à des méthodes (p. ex., l'élaboration d'un calendrier indiquant tous les principaux éléments des décisions à prendre au cours de l'année) pour bien prévoir les décisions à prendre et faire en sorte que les décisions requises sont prises au moment opportun.

Attitude l'égard du processus décisionnel

À cet égard, l'efficacité plus ou moins grande des directeurs d'école varie selon qu'ils recherchent eux-mêmes les occasions de prendre des décisions ou qu'ils réagissent à la nécessité de les prendre. Le directeur le plus efficace recherche généralement ces occasions et considère que même les décisions mineures lui permettent de faire un pas de plus vers la réalisation de ses buts. Il semble en mesure de prévoir une proportion importante des décisions à prendre et utilise cet atout à son avantage. Pour sa part, le directeur le moins efficace semble incapable ou peu désireux de prévoir la plupart des décisions à venir et se retrouve donc à réagir constamment aux échéanciers de prise de décision établis par d'autres. Il a rarement assez de temps pour prendre des décisions réfléchies, et il n'est pas étonnant que son attitude à l'égard du changement soit plutôt négative. On peut qualifier son attitude à l'égard du processus décisionnel comme étant une attitude de gestion des crises.

Contrôle du processus décisionnel

Le directeur le moins efficace en matière de contrôle du processus décisionnel et de ses conséquences se fie à son intuition (c'est-à-dire à ses propres observations, au nombre de problèmes qui surgissent) sur la façon dont les choses se passent. Il réagit aux problèmes au fur et à mesure qu'ils se présentent, sans faire beaucoup d'effort pour prévenir leur répétition. Au Niveau 2, il évalue fréquemment le degré de satisfaction du personnel touchant les décisions prises. Au Niveau 3, il fait généralement une évaluation périodique du processus décisionnel à l'école, en accordant une attention spéciale à la façon dont ce processus répond à ses critères d'équité et d'uniformité et à sa perception de la satisfaction des besoins de l'école. Au Niveau 4, il cherche systématiquement à analyser et améliorer les formes et méthodes de contrôle du processus décisionnel. Il se renseigne généralement sur le degré de satisfaction de la plupart des personnes touchées par la décision, y compris le personnel de l'école, et évalue les ressources ou les coûts du processus décisionnel (p. ex., temps consacré par le personnel au choix d'un nouveau manuel) et les effets des décisions sur la réalisation des buts de l'école (p. ex., le manuel choisi est-il celui qui favorise le plus les objectifs du programme?).

Détermination des décisions et choix des critères pertinents

Les différences dans la façon dont les directeurs d'école déterminent les décisions et choisissent les critères pertinents semblent dépendre étroitement des buts qu'ils se sont fixés. Le directeur qui se préoccupe avant tout du bon fonctionnement de l'école (Niveau 1) a tendance à emprunter la voie de la moindre résistance aux décisions prises -- il réagit rapidement aux symptômes (p. ex. en apaisant les inquiétudes des parents sur l'importance des travaux scolaires que l'enfant doit faire à la maison) sans s'occuper des causes sous-jacentes (p. ex., l'absence d'une politique scolaire sur les travaux à la maison). La transformation des buts proprement administratifs en critères pour la prise de décision entraîne parfois des situations discutables à l'école. Par exemple, certains directeurs réagissent aux pressions importantes exercées concernant les buts essentiels au point de ne pas tenir compte du tout d'autres buts tout aussi importants. Dans certains cas, lorsqu'ils ne peuvent appliquer leurs critères habituels, leurs décisions sont fondées sur l'intuition, car ils considèrent que l'éducation relève avant tout de l'intuition.

L'importance primordiale accordée aux résultats des élèves (Niveau 4) est associée aux efforts faits pour approfondir les causes fondamentales des problèmes. Les critères utilisés sont fondés directement sur les buts de l'éducation: nécessité de programmes individualisés, étapes de l'évolution des élèves, nécessité d'assurer un certain équilibre entre les objectifs touchant les connaissances, les aptitudes et les attitudes. Le personnel est également incité à recourir à des critères analogues dans le processus décisionnel.

Des différences se manifestent également dans la façon dont les décisions sont déterminées de façon réaliste par le directeur. Le directeur le moins efficace a tendance à montrer que les problèmes sont difficiles ou impossibles à résoudre (p. ex., manque de temps ou d'argent, problème des autres, âge du personnel). Ces mêmes problèmes sont souvent envisagés de façon plus réaliste par les directeurs plus efficaces (p. ex., pondération des priorités de l'école, motivation et intérêt du personnel).

Utilisation de l'information

Les directeurs les moins efficaces dans leur utilisation de l'information dans le processus décisionnel ne recueillent que peu d'information à l'école, à l'exception de celle qu'exige l'administration centrale. Ils se contentent de lire les bulletins et sont ouverts à d'autres renseignements mais ne les recherchent pas activement. Pour leur part, les directeurs les plus efficaces recueillent systématiquement le plus d'information possible sur la plupart des fonctions principales de l'école et utilisent des méthodes pour s'assurer constamment que l'information pertinente sert de base aux décisions importantes. En outre, ils encouragent les membres du personnel à faire de même et attendent d'eux qu'ils soient en mesure d'indiquer les sources d'information utilisées dans leurs décisions. Le directeur le moins efficace ne s'informe auprès du personnel que si la décision l'intéresse particulièrement.

L'information utilisée le plus souvent par le directeur au Niveau 1 concerne les questions administratives et ses responsabilités à cet égard. Cette information se trouve habituellement dans les notes et politiques du conseil scolaire ou du ministère de l'Éducation. Au Niveau 2, le directeur se renseigne auprès du personnel, particulièrement sur les questions qui touchent le moral des élèves et les rapports avec les parents. Il a souvent recours à des visites dans les salles de classe pour recueillir l'information nécessaire. Au Niveau 3, l'information recherchée porte également sur les activités d'élaboration et de mise en oeuvre du programme à l'école et les exigences du conseil scolaire ou du ministère de l'Éducation à cet égard. L'information est recueillie de bien des façons: visites en classe, analyses des résultats des tests, lecture des bulletins, enquêtes auprès des parents, plans des enseignants et moyens divers d'évaluer les besoins des élèves.

Au Niveau 4, le directeur complète les pratiques décrites pour le Niveau 3 par une connaissance générale touchant les programmes et l'éducation, tirée des recherches les plus récentes. Cette information est associée à l'information proprement scolaire lors du processus décisionnel. Le directeur de Niveau 4 incite également les membres de son personnel à bien connaître ces travaux de recherche et à en tenir compte dans leur processus décisionnel. Il veille également à les tenir bien informés, par exemple en élaborant un guide sur les méthodes habituelles de l'école et en informant les nouveaux venus des attentes et des méthodes de l'école.

1.3.6 Résumé

Cette section visait avant tout à présenter une conception justifiable des pratiques efficaces «en terrain stable», pouvant servir de base à l'établissement des objectifs d'un programme de préparation avant l'emploi à l'intention des futurs administrateurs scolaires. Cette conception est fondée sur le document The Principal Profile (Leithwood et Montgomery, 1986), qui décrit quatre niveaux d'efficacité.

Le directeur d'école qui cherche systématiquement à résoudre les problèmes met en oeuvre les pratiques les plus efficaces décrites dans ce profil. Les trois autres niveaux d'efficacité se rapportent à l'administration, aux aspects humains et à la gestion du programme. Le niveau le moins efficace est celui de l'administration : à ce niveau, le directeur se préoccupe du bon fonctionnement de l'école comme s'il s'agissait d'une fin en soi. Le directeur qui accorde une importance particulière aux aspects humains continue de se préoccuper du bon fonctionnement de l'école, mais considère que l'établissement de rapports interpersonnels harmonieux est un moyen important de réaliser les buts fixés pour les élèves. La mise en oeuvre efficace de directives régionales ou de programmes commerciaux est essentielle à la réalisation des buts, dans la perspective du directeur qui assure la gestion d'un programme. Quant à celui qui cherche systématiquement à résoudre les problèmes, il établit un ensemble valable et complet de buts pour les élèves et cherche les moyens les plus efficaces de les atteindre. Cela peut susciter des conflits avec les administrateurs régionaux, s'il est convaincu qu'il ne pourra répondre de façon appropriée aux besoins des élèves de son école qu'en examinant sérieusement des programmes supérieurs à ceux qui sont proposés.

Ce que nous avons dit des différences du point de vue du «niveau d'efficacité» correspond assez bien, de façon générale, à ce que d'autres chercheurs désignent comme des styles différents de comportement. Par exemple, le style «initiateur» (Hall et al., 1984) ressemble beaucoup à certaines des pratiques des deux niveaux supérieurs d'efficacité du profil, surtout en regard du processus décisionnel et des stratégies. De la même façon, le style «gestionnaire» (Hall et al., 1984) regroupe un certain nombre de pratiques que l'on retrouve au deuxième et au troisième niveau du profil. Quant au style que Hall qualifie de «réactif», et au niveau de l'administration décrit ici, ils mettent tous deux l'accent sur la direction de l'école. Ces correspondances, que l'on trouve également dans d'autres travaux de recherche sur le style des directeurs d'école (Rutherford, 1983), augmentent la confiance que l'on peut accorder à la généralisation de nos résultats. Par rapport aux autres travaux de recherche sur cette question, le profil présenté ici donne une description plus détaillée des pratiques mises en oeuvre. Il montre également que des «styles» différents peuvent avoir des effets tout à fait différents sur l'école, et c'est là une question que la plupart des études sur le style des directeurs d'école ont évitée.

1.4 Conception de l'efficacité «en terrain mouvant»

On connaît beaucoup moins la façon dont le directeur efficace réagit à une situation peu structurée qu'à une situation très structurée. Cette section présente un résumé des travaux spécialisés actuellement en cours qui visent à approfondir cette question, notamment les conclusions récentes de Leithwood et Stager (1986; 1987), qui portent sur les éléments qui caractérisent la résolution de problèmes non structurés et les différences qui existent en cette matière entre les directeurs d'école, selon qu'ils sont très efficaces (expérimentés) ou moyennement efficaces (peu expérimentés).

Les travaux résumés ici ont été réalisés avec un échantillonnage modeste de directeurs d'écoles primaires ontariennes à l'aide de simulations, d'interviews et en recourant aux méthodes de tri pour la collecte des données. Les directeurs ont été classés comme très efficaces ou modérément efficaces à partir des opinions exprimées par les agents de supervision et de l'évaluation tirée du document The Principal Profile.

Figure 1-2 : Niveaux d'efficacité du directeur d'école

Niveau	Buts	Facteurs	Stratégies	Processus décisionnel
4 (élevé) Résolution des problèmes	. choisis à partir de sources publiques multiples . très ambitieux pour tous les élèves . traduits en buts à court terme pour la planification . favorisent l'uniformité des orientations poursuivies par le personnel	. cherche à influer sur tous les facteurs qui ont un effet sur le rendement . attentes précises pour chacun des facteurs . attentes fondées sur la recherche et le jugement professionnel	. a recours à une gamme variée de stratégies . critères de choix : buts, facteurs, contexte et obstacles perçus . utilise un grand nombre de stratégies particulières pour atteindre les buts fixés	. utilise avec compétence des formes multiples, en fonction du contexte, et cherche à promouvoir le plus possible la participation . processus axé sur les buts de l'éducation, et fondé sur l'information personnelle et professionnelle et la recherche spécialisée . prévoit, met en oeuvre et contrôle le processus
3 Gestion du programme	. fondés sur plusieurs sources, dont certaines sont publiques . importance particulières accordée aux élèves en difficulté . encourage le personnel à fonder la planification sur les buts . indique les buts sur demande ou au fur et à mesure des besoins	. cherche à influer sur les facteurs qui ont un effet sur le programme scolaire . attentes précises touchant les facteurs . attentes fondées sur son expérience propre et celle du personnel, parfois sur les travaux de recherche	. a recours à un nombre limité de stratégies établies, bien éprouvées . choix fondé sur les besoins des élèves (surtout des élèves en difficulté), désir d'équité et d'uniformité, aménagement efficace du temps . a recours à des stratégies particulières tirées de sa propre expérience et des orientations du système scolaire	. utilise avec compétence plusieurs formes, choisies en fonction de l'urgence et du désir de faire participer le personnel . processus axé sur le programme scolaire et fondé sur l'information personnelle et professionnelle . prévoit la plupart des décisions et contrôle normalement le processus

Niveau	Buts	Facteurs	Stratégies	Processus décisionnel
2 Aspects humains	. fondés sur l'importance accordée aux rapports interpersonnels pour un fonctionnement efficace et harmonieux de l'école . peuvent être ambitieux, mais d'importance limitée . ne servent pas systématiquement à la planification . sont communiqués aux autres sur demande	. cherche à influer sur les facteurs qui ont un effet sur les rapports interpersonnels . attentes ambitieuses, mais vagues touchant les facteurs . attentes fondées principalement sur les expériences et les convictions personnelles	. choisit des stratégies axées sur les rapports interpersonnels . choix fondé sur sa conception d'un milieu scolaire harmonieux et de ses propres responsabilités, et désir de faciliter le travail du personnel . n'a presque pas recours aux stratégies systématiques particulières touchant les facteurs	. fait surtout appel à la participation et à la motivation des membres du personnel en vue de leur satisfaction . se montre généralement proactif dans les décisions touchant le climat de l'école, et principalement réactif dans tous les autres cas où il n'est pas tenu d'agir
1 (faible) Aspects administratifs	. fondés sur ses besoins personnels accordée à l'administration scolaire plutôt qu'aux élèves . considère que les buts de l'éducation sont de la responsabilité exclusive du personnel .communique ces buts aux autres, sur demande	. cherche à influer sur les facteurs . importance sur l'aspect physique de l'école et les activités quotidiennes (surtout les facteurs en dehors de la salle de classe) . attentes vagues touchant les facteurs . attentes fondées sur son expérience personnelle	. choisit des stratégies fondées qui ont un effet personnels pour garder les rênes de l'administration et ne pas se mêler du travail en classe . a surtout recours à l'exercice de son autorité et aide le personnel dans ses tâches habituelles . utilise des stratégies superficielles touchant les facteurs, lorsqu'il doit le faire	. a surtout recours à des formes sur ses besoins autocratiques . processus axé sur le bon fonctionnement de l'école, à partir de son information personnelle . processus réactif, inconséquent et rarement contrôlé

1.4.1 Éléments qui concourent à la résolution des problèmes

Ces travaux de recherche ont permis de dégager un plus grand nombre d'éléments qui concourent à la résolution des problèmes que les travaux sur les solutions efficaces apportées aux problèmes relativement bien structurés. Ces éléments sont les suivants :

- Interprétation : conception du directeur sur la nature précise du problème, souvent dans des situations pouvant comporter des problèmes multiples
- Buts : fins immédiates poursuivies par le directeur en réponse à son interprétation du problème
- Principes : buts à long terme, principes administratifs, lois fondamentales, doctrines et hypothèses orientant la réflexion du directeur
- Contraintes : obstacles «immuables» ou facteurs réduisant grandement l'éventail des solutions possibles, de l'avis du directeur
- Méthodes de solution : mesures prises par le directeur pour résoudre un problème (en fonction de son interprétation du problème et compte tenu des principes, des buts et des contraintes).

1.4.2 Caractéristiques du directeur expérimenté

En regard de chacun de ces éléments, des différences évidentes s'imposent entre le directeur très efficace et le directeur moyennement efficace. Tout d'abord, sur le plan de l'interprétation des problèmes, le directeur expérimenté se distingue de son collègue peu expérimenté par son aptitude à trouver une interprétation claire et complète, lui permettant de passer à l'étape de la solution. Il semble qu'il laisse facilement de côté les questions non pertinentes et ne se préoccupe pas outre mesure des sentiments des personnes associées au problème.

En second lieu, sur le plan des buts, le directeur expérimenté poursuit un ensemble de buts plus large que ses collègues peu expérimentés et s'intéresse davantage aux connaissances (les siennes et celles des autres) plutôt qu'aux sentiments. Il est davantage en mesure de voir les incidences que peuvent avoir sur les élèves et la qualité du programme des problèmes qui n'ont pas de rapports directs avec les élèves ou les programmes, et se préoccupe généralement davantage de l'équilibre entre les divers buts.

Sur le plan des «principes», même si l'on dispose de peu de données sur la question, ils semblent constituer un élément important de la résolution des problèmes pour les administrateurs, surtout pour les directeurs expérimentés, et ils méritent des études plus

poussées. Sur le plan des contraintes, on constate généralement que les directeurs expérimentés n'en reconnaissent guère, contrairement aux autres. Les facteurs que les directeurs peu expérimentés considèrent comme des contraintes ou des obstacles ne sont considérés par le directeur expérimenté que comme des éléments dont il faut tenir compte au cours de la résolution du problème; les contraintes éventuelles sont abordées par le biais des solutions proposées.

Ces deux types de directeurs se distinguent également, de façon importante, sur le plan des méthodes de résolution d'un problème. Le directeur expérimenté consacre plus d'efforts à la planification préalable et détermine des étapes plus précises. Il consulte aussi davantage les autres sur la solution à retenir et cherche à la faire accepter par le plus grand nombre. Il accorde beaucoup d'importance à la collecte de l'information dans le cadre de ce processus. Sur tous les plans, il fait montre d'une plus grande cohérence que le directeur peu expérimenté. Cette cohérence semble souvent fondée sur les principes qui le guident dans sa recherche d'une solution. Le directeur peu expérimenté interprète souvent les problèmes de façon plus étroite, et la cohérence dont il fait preuve porte également sur un nombre plus limité de variables.

Enfin, les directeurs d'école diffèrent grandement entre eux dans leurs attitudes apparentes. Le directeur expérimenté garde invariablement son calme et une confiance relativement grande en ses capacités. Les directeurs peu expérimentés, surtout s'ils doivent résoudre des problèmes très peu structurés, sont parfois craintifs, manquent souvent de confiance en eux-mêmes, allant même jusqu'à se montrer quelque peu belliqueux ou arrogants.

1.4.3 L'expérience et la souplesse

Les caractéristiques de l'efficacité «en terrain mouvant» décrites ci-dessus sont fondées sur un très petit nombre de preuves qui doivent être considérées comme des conclusions provisoires. Tout en gardant cet avertissement à l'esprit, il ne faut pas oublier que ces conclusions sont d'autant plus admissibles qu'elles rejoignent les principes théoriques et les données empiriques de la recherche sur la résolution des problèmes dans des domaines autres que l'administration scolaire. En particulier, on peut comparer avec profit les résultats indiqués ici avec la conception de la cognition sociale présentée par Showers et Cantor (1985).

Les éléments de «souplesse» indiqués par ces auteurs semblent des aspects importants qui distinguent les directeurs expérimentés et les directeurs peu expérimentés sur le plan de la résolution des problèmes. En outre, les différences entre les éléments de motivation indiqués par Showers et Cantor fournissent des raisons acceptables pour expliquer cette souplesse différente. Dans cette perspective, le processus de résolution d'un problème (surtout chez les directeurs expérimentés) peut être considéré comme un effort accompli dans un «contexte complexe, qui engage au plan personnel» (p. 276), visant une forme d'auto-réalisation professionnelle.

La Figure 1.3 illustre les rapports qui existent entre les sources de motivation (buts, humeur et expérience) et les actions d'une personne, selon certaines caractéristiques de sa pensée. En se fondant sur les recherches sur la cognition sociale, Showers et Cantor (1985) pensent que les buts d'une personne, son humeur, ses connaissances pertinentes antérieures ou son engagement dans une tâche jouent un rôle dans sa façon d'interpréter une situation ou un problème et les plans qu'elle met en oeuvre pour le régler.

Éléments de motivation	Stratégies cognitives souples	Action «appropriée»
- Buts	- Souplesse devant les situations	
- Humeur	- Interprétations multiples	
- Expérience	- Contrôle actif	
	- Modification du répertoire	

Figure 1-3 : Rapports entre les sources de motivation et la résolution d'un problème (Showers et Cantor, 1985)

Souplesse. Lorsqu'un événement ou une situation fait appel aux buts, à l'humeur ou à l'expérience d'une personne, elle est capable d'y répondre avec souplesse, et peut ainsi :

> a) adapter son interprétation du problème aux caractéristiques de la situation; b) garder le contrôle de ses pensées et de ses plans; c) considérer plusieurs façons d'interpréter la situation; d) modifier son propre répertoire de connaissances en y ajoutant de nouvelles expériences et en reformulant ses convictions, ses valeurs et ses buts (p. 276).

Selon Showers et Cantor, la prépondérance de la preuve sur la cognition sociale tend à souligner les contraires rigoureux de ces stratégies cognitives. Les gens ont tendance à s'obstiner dans leurs interprétations préférées et à manquer de contrôle métacognitif. Ils ont aussi tendance à se laisser piéger par les stimuli existants et à ne considérer qu'une seule interprétation d'une situation, en plus d'interpréter passivement les connaissances existantes.

Sur plusieurs de ces plans, les données concernant les directeurs d'école montrent que le directeur expérimenté et le directeur peu expérimenté n'ont pas la même souplesse. Par exemple, le fait que le directeur expérimenté cherche à recueillir une information pertinente touchant un problème peu structuré indique son empressement à s'informer de la situation et à modifier son interprétation du problème. Souvent, le directeur peu expérimenté est incapable de considérer un problème récent comme étant nouveau ou inédit («Je me dis parfois : C'est

exactement ce que j'ai fait il y a douze ans...»), tandis que le directeur expérimenté est capable de déterminer rapidement les éléments nouveaux d'un problème qui demandent une attention particulière, tout en reconnaissant un grand nombre de ses caractéristiques familières.

Les résultats concernant les directeurs d'école montrent également que par rapport au directeur peu expérimenté, le directeur expérimenté est capable et désireux de maîtriser ses pensées et ses plans. Cela se manifeste par la considération toute particulière qu'il apporte aux méthodes choisies et à la planification détaillée des méthodes utilisées pour régler les problèmes les moins structurés, ainsi que par son approche judicieuse d'un problème à l'étape de l'interprétation. Souvent, le directeur peu expérimenté ne reconnaît pas l'importance de la réflexion sur un problème et préfère se fier à ses sentiments immédiats ou à son intuition.

Les données concernant les contraintes montrent bien que le directeur expérimenté envisage plusieurs possibilités d'interpréter une situation. Au contraire, le directeur peu expérimenté s'enlise souvent dans ses propres perceptions et considère que les contraintes sont des obstacles immuables et qu'il n'existe pas d'autre façon d'interpréter ou de régler une situation. C'est pourquoi il arrive mal à trouver une solution. Le directeur expérimenté, pour sa part, considère les contraintes comme des problèmes mineurs à régler ou des éléments qu'il peut maîtriser, ce qui l'amène à interpréter le problème de façon à pouvoir le résoudre.

Motivation. Comme le montrent les considérations précédentes, il semble que l'on puisse expliquer par l'importance de la «cognition sociale souple» un grand nombre des différences dans la façon dont les directeurs d'école réagissent aux problèmes «peu structurés». Le directeur expérimenté fait montre d'une souplesse beaucoup plus grande que ses collègues peu expérimentés, ce qui peut s'expliquer, selon Showers et Cantor, par les différences sur le plan des buts, de l'humeur et de l'expérience. Il est évident, malgré le peu de données pertinentes sur ce sujet, que le directeur expérimenté aborde les problèmes de façon positive, sans émotion, avec une grande confiance en lui-même; pour sa part, le directeur peu expérimenté manifeste souvent dans ses réactions une certaine frustration, de la crainte et de l'anxiété.

Selon Showers et Cantor (1985), l'égalité d'humeur (l'humeur étant considérée comme un «sentiment de faible niveau») peut être associée à deux types de souplesse : l'aptitude à considérer plusieurs interprétations et à choisir judicieusement entre elles, et l'aptitude à prendre en main les stratégies à utiliser.

Les «principes» et les «buts» (c'est-à-dire respectivement les «buts à long terme» et les «buts à court terme») font partie de la notion de «but» utilisée par Showers et Cantor. Le directeur expérimenté poursuit une gamme variée de buts et est en mesure d'associer les buts à court terme aux buts à long terme qui concernent les élèves et les programmes. Il a été amplement établi que les buts jouent un rôle important dans l'organisation de l'utilisation des

connaissances d'une personne et l'orientation de ses interprétations : la description du document The Principal Profile (Leithwood et Montgomery, 1986) montre que si les buts du directeur d'école changent, les facteurs auxquels il porte attention changent également, tout comme les stratégies en vue d'influer sur ces facteurs et la nature du processus décisionnel. Showers et Cantor associent les buts à deux formes de souplesse dans l'interprétation et la planification : l'adaptation des stratégies aux situations, et l'élaboration de stratégies différentes en fonction de l'évolution des buts ou des connaissances.

L'interprétation de la notion d'expérience de Showers et Cantor est limitée à l'importance des connaissances pertinentes d'une personne en rapport avec une situation. Le directeur expérimenté dispose de connaissances pertinentes plus importantes (p. ex., succès remportés, et divers autres éléments d'information qui peuvent lui fournir un plus grand nombre d'options pour l'interprétation et la solution d'un problème); il peut également se fier à un grand nombre «d'automatismes», selon les besoins, ce qui lui permet de consacrer plus d'énergie cognitive aux aspects plus difficiles d'une situation.

En résumé, la «cognition sociale souple» et les éléments de motivation qui la rendent possible, semblent expliquer un grand nombre des conclusions sur les méthodes utilisées par les directeurs d'école pour résoudre les problèmes. Il faudra d'autres études sur la validité de cette théorie pour bien expliquer ce phénomène, à la fois pour confirmer les corrélations entre la théorie et les données et pour approfondir les domaines où les corrélations sont faibles. À ce stade, il est cependant raisonnable de dire que la «cognition sociale souple» est rendue possible par l'exercice d'aptitudes et de prédispositions intellectuelles que l'on peut acquérir : par exemple, la prédisposition à se distancier des aspects superficiels d'un problème, l'aptitude à déterminer ses propres pratiques en matière de résolution de problèmes et à évaluer leur pertinence, l'aptitude à cerner les problèmes qui méritent une planification particulière et à prévoir le temps nécessaire à cette planification, l'aptitude à clarifier ses convictions, ses principes et ses valeurs et à y faire explicitement appel dans la résolution des problèmes. En outre, l'acquisition de ce genre d'aptitudes est peut-être essentielle aux directeurs d'école, pour qu'ils puissent tenir «une conversation réflexive avec les divers éléments importants d'une situation» (Schon, 1987, p. 6).

Chapitre 2

Objectifs du programme

La conception sur les pratiques efficaces et les niveaux d'efficacité, présentée au Chapitre 1, est à la source des objectifs du programme. Dans une première partie, ce chapitre présente la gamme complète des objectifs du programme qui peuvent être réalisés par les directeurs qui visent une efficacité maximale. Ces objectifs étant beaucoup plus importants que ce qu'il est possible d'accomplir pendant le temps consacré au programme, la deuxième partie du chapitre présente un sous-ensemble d'objectifs qui semblent les plus pertinents, compte tenu des directives du ministère concernant les cours de formation des directeurs d'école en Ontario.

2.1 Objectifs du programme «en terrain stable»

Les objectifs présentés dans cette section découlent de la conception des pratiques administratives efficaces «en terrain stable», décrites au Chapitre 1. Ces objectifs sont présentés en regard de chacune des quatre dimensions principales suivantes : les buts, les facteurs, les stratégies et le processus décisionnel. Pour chacune de ces dimensions, des sous-catégories sont présentées, avec les connaissances, les aptitudes et les attitudes (valeurs, dispositions, etc.) propres à chaque sous-catégorie, requises pour mettre en oeuvre des pratiques efficaces.

Une analyse détaillée de la maîtrise de chacun de ces objectifs présenterait un intérêt considérable pour l'élaboration de programmes, mais elle dépasse le cadre de ce projet. Une analyse équivalente se retrouve dans la description du niveau d'efficacité des directeurs d'école, résumée au chapitre précédent.

2.1.1 Buts

Cette dimension se rapporte à la nature, aux sources et à l'utilisation des buts par le directeur.

1. Nature des buts - Connaissances : le directeur...

   - comprend la signification des notions suivantes: «philosophie de l'éducation» et «image d'une bonne éducation»;

- connaît l'image d'une bonne éducation préconisée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario;

- comprend l'ensemble des buts associés à l'image d'une bonne éducation préconisée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario;

- sait que la réalisation de l'ensemble des buts de l'éducation par les élèves fait appel à des expériences qui vont au-delà de celles fournies par le cadre d'apprentissage officiel;

- connaît les changements sociaux, technologiques, éducationnels et autres susceptibles d'affecter les buts de l'éducation et leur réalisation;

- connaît bien le contexte dans lequel les élèves devront réaliser les buts de l'éducation.

2. Nature des buts - Aptitudes : le directeur...

- est en mesure d'élaborer avec son personnel un ensemble de buts appropriés pour l'école et pour les élèves, à partir des sources pertinentes;

- est en mesure d'établir des priorités parmi les buts élaborés pour l'école et les élèves, si nécessaire.

3. Nature des buts - Attitudes : le directeur...

- a une philosophie de l'éducation implicite ou explicite et une image d'une bonne éducation;

- accorde de l'importance à l'image d'une bonne éducation préconisée par le ministère de l'Éducation et cherche à la mettre en oeuvre à son école;

- est d'avis qu'il doit fournir les meilleures expériences possible d'apprentissage aux élèves que l'école dessert (compte tenu de l'image d'une bonne éducation préconisée par le ministère);

- accorde de l'importance aux diverses catégories de buts associées à cette image (connaissances, aptitudes et attitudes);

- est ouvert aux changements qui lui permettront de réaliser les buts de l'éducation;

- accorde de l'importance à la détermination des buts, qui aide à en promouvoir la réalisation.

4. Source des buts - Connaissances : le directeur...

- sait que les sources relatives aux buts de l'éducation comprennent le ministère de l'Éducation, le conseil scolaire local, les besoins du milieu desservi par l'école et les besoins des élèves de l'école.

5. Source des buts - Aptitudes : le directeur...

- est en mesure de repérer facilement toutes les sources pertinentes relatives aux buts de l'éducation;
- est en mesure de fonder les buts de l'éducation sur les sources pertinentes;
- est en mesure d'aider le personnel à fonder les buts de l'éducation sur les sources pertinentes.

6. Source des buts - Attitudes : le directeur...

- accorde une plus grande valeur aux sources publiques relatives aux buts de l'éducation (p. ex., le ministère de l'Éducation, le conseil scolaire, le milieu) qu'à ses préférences personnelles ou celles du personnel pour déterminer les buts de l'école.

7. Utilisation des buts - Connaissances : le directeur...

- est convaincu que les buts personnels sont un stimulant indispensable à l'action.

8. Utilisation des buts - Aptitudes : le directeur...

- est en mesure de clarifier ses buts avec le personnel;
- est en mesure de dégager un consensus auprès des membres de son personnel sur les buts de l'école;
- est en mesure de présenter clairement les buts de l'école à l'ensemble du milieu scolaire, notamment aux élèves, aux parents et aux membres de la collectivité qui s'intéressent à l'école;
- est en mesure de tenir compte des buts de l'éducation dans toutes ses décisions, ses activités, la planification et l'évaluation.

9. Utilisation des buts - Attitudes : le directeur...

- cherche à faire en sorte que les buts de l'école servent de fondement à l'élaboration des buts et priorités des divers services;

- considère qu'il est important de dégager un consensus sur les buts de l'éducation en vue de les réaliser.

2.1.2 Facteurs

Cette dimension comporte trois sous-catégories: les facteurs importants, la nature des attentes en regard des facteurs, et les sources des attentes.

1. Facteurs importants - Connaissances : le directeur...

- connaît bien les facteurs qui sont les plus susceptibles de favoriser la réalisation des buts de l'école;

- sait qu'il est important de considérer l'ensemble des 18 facteurs pour atteindre tous les buts de l'école.

2. Facteurs importants - Aptitudes : le directeur...

- est en mesure d'établir des priorités entre les facteurs concernant les mesures immédiates à prendre, en fonction de chacun des facteurs et du contexte de l'école;

- est en mesure d'influer sur tous les facteurs, dans la salle de classe et à l'extérieur, qui doivent être améliorés sur une période de temps prolongée (p. ex., cinq ans).

3. Facteurs importants - Attitudes : le directeur...

- accepte d'établir des priorités entre les facteurs et cherche à influer sur les facteurs.

4. Nature des attentes - Connaissances : le directeur...

- connaît les circonstances propres à chaque facteur les plus susceptibles de contribuer à la formation des élèves.

5. Nature des attentes - Aptitudes : le directeur...

- est en mesure d'expliquer en détail ses attentes touchant les circonstances propres à chaque facteur, de façon à être compris par l'ensemble du personnel;

- est en mesure d'aider le personnel à mieux comprendre les rapports qui existent entre les circonstances propres à chaque facteur et celles qui contribueront le plus possible à la formation des élèves;

- est en mesure de recourir à plusieurs sources d'information pour établir un ensemble valable d'attentes personnelles concernant les circonstances propres à chaque facteur.

6. Nature des attentes - Attitudes : le directeur...

   - s'attend à ce que le personnel améliore les circonstances propres à chaque facteur, lorsque l'occasion se présente.

7. Source des attentes - Connaissances : le directeur...

   - connaît bien les sources d'information qui peuvent l'aider à déterminer des attentes valables en regard des circonstances à améliorer pour chaque facteur (p. ex., consultation du personnel, expérience personnelle, recours à des spécialistes de l'extérieur, travaux de recherche).

8. Source des attentes - Aptitudes : le directeur...

   - est en mesure de déterminer les sources pertinentes d'information sur les circonstances propres à chaque facteur;

   - est en mesure de puiser à chaque source l'information pertinente sur les circonstances propres aux facteurs;

   - est en mesure d'évaluer correctement la validité de l'information de chaque source.

9. Source des attentes - Attitudes : le directeur...

   - croit en l'importance d'utiliser les meilleures sources possibles d'information pour fonder ses attentes touchant les conditions propres à chaque facteur.

2.1.3 Stratégies

Cette dimension englobe les critères utilisés par le directeur dans le choix des stratégies, l'importance accordée aux diverses stratégies et les caractéristiques de chacune.

1. Critères utilisés - Connaissances : le directeur...

   - sait que les stratégies sont des moyens d'influer sur les facteurs, et non des fins en soi;

- sait que le choix d'une stratégie dépend des éléments suivants : les buts ou les préoccupations, les facteurs sur lesquels il doit influer, les caractéristiques des personnes en cause, les diverses activités parallèles, les normes de l'école et du système scolaire, la nature des obstacles à surmonter et les expériences passées pertinentes.

2. Critères utilisés - Aptitudes : le directeur...

- est en mesure de choisir la meilleure stratégie, parmi les diverses stratégies possibles, à l'aide des critères présentés ci-dessus;

- est en mesure de justifier son choix en se reportant à ces critères, à la satisfaction de presque tous ceux qui en demandent la justification.

3. Critères utilisés - Attitudes : le directeur...

- croit qu'il est important de considérer un ensemble complexe de critères pour déterminer les stratégies à utiliser, et est désireux de le faire;

- résiste aux pressions qui peuvent être exercées sur lui pour choisir des stratégies à partir d'un ensemble de critères trop limités.

4. Importance relative des stratégies - Connaissances : le directeur...

- connaît une gamme variée de stratégies susceptibles de favoriser la réalisation des buts de l'école;

- sait qu'une gamme variée de stratégies sera peut-être nécessaire, à long terme, pour atteindre les objectifs de l'école.

5. Importance relative des stratégies - Aptitudes : le directeur...

- (Sans objet)

6. Importance relative des stratégies -- Attitudes : le directeur...

- (Sans objet)

7. Caractéristiques des stratégies - Connaissances : le directeur...

- connaît bien les caractéristiques de chaque stratégie.

8. Caractéristiques des stratégies - Aptitudes : le directeur...

- est en mesure d'appliquer efficacement un grand nombre de stratégies différentes, selon les besoins.

9. Caractéristiques des stratégies - Attitudes : le directeur...

- (Sans objet)

2.1.4 Processus décisionnel

Cette dimension comprend les six sous-catégories suivantes :

- Formes et méthodes
- Attitudes
- Contrôle
- Détermination des décisions et clarification des problèmes
- Critères
- Utilisation de l'information

1. Formes et méthodes - Connaissances : le directeur...

- connaît une gamme variée de formes et de méthodes pertinentes pour le processus décisionnel à l'école;
- connaît bien les critères pertinents au choix des meilleures formes et méthodes pour le processus décisionnel (pratiques existantes, expériences du personnel, nature des buts, expérience passée, type de décision);
- connaît bien les formes et methodes du processus décisionnel utilisées dans les divers services de l'école.

2. Formes et méthodes - Aptitudes : le directeur...

- est en mesure de choisir les meilleures formes et méthodes en fonction de la situation de l'école et de la décision à prendre;

- est en mesure de créer à l'école les conditions propices à la participation du personnel au processus décisionnel;

- est en mesure d'élaborer au sein des divers services des formes et méthodes de processus décisionnel compatibles avec celles qui sont utilisées à l'école;

- est en mesure d'aider le personnel à élaborer et utiliser des méthodes favorisant la prise de décisions justifiables, quelle que soit la forme du processus décisionnel;

- est en mesure d'établir des méthodes pour faire en sorte que les décisions qui doivent être prises aux divers paliers de l'organisation le soient au moment opportun.

3. Formes et méthodes - Attitudes : le directeur...

- accorde de l'importance à la participation du personnel au processus décisionnel, lorsque cette participation est possible;

- favorise l'élaboration progressive de méthodes uniformes de prise de décision dans tous les services de l'école;

- croit que les méthodes de prise de décision doivent toujours être adaptées aux situations;

- accorde de l'importance aux décisions qui peuvent être justifiées.

4. Attitude - Connaissances : le directeur...

- comprend que le changement est un processus progressif et continu.

5. Attitude - Aptitudes : le directeur...

- est en mesure de prévoir la plupart des changements, les décisions à prendre et les problèmes à résoudre en vue d'atteindre progressivement la réalisation des buts;

- est en mesure d'influer sur l'orientation et la nature de la plupart des changements à l'école.

6. Attitude - Attitudes : le directeur...

- considère les décisions à prendre comme des occasions de se rapprocher de la réalisation des buts et cherche activement ces occasions;

- est ouvert au changement.

7. Contrôle - Connaissances : le directeur...

- sait que le processus décisionnel à l'école doit être contrôlé et constamment amélioré pour être plus efficace.

8. Contrôle - Aptitudes : le directeur...

- est en mesure de recueillir et interpréter l'information sur le processus décisionnel à l'école en regard de la satisfaction des personnes, des ressources requises et de l'efficacité;

- est en mesure d'améliorer le processus décisionnel à partir de cette information.

9. Contrôle - Attitudes : le directeur...

- croit qu'il est important et est désireux d'assurer constamment le contrôle et l'amélioration du processus décisionnel à l'école.

10. Détermination des décisions - Connaissances : le directeur...

- sait que les décisions et problèmes particuliers peuvent et doivent généralement être reliés aux buts de l'éducation à l'école;

- sait qu'il est important que le processus décisionnel s'intéresse aux causes des problèmes, et non simplement à leurs symptômes.

11. Détermination des décisions - Aptitudes : le directeur...

- est en mesure de voir les rapports qui existent entre les problèmes ou les décisions et les buts de l'éducation;

- est en mesure de résoudre les problèmes particuliers dans le contexte de la mission générale de l'école;

- est en mesure de clarifier la plupart des problèmes pour en déterminer les causes, et trouver et mettre en oeuvre les solutions retenues;

- est en mesure d'aider le personnel des divers services à acquérir des connaissances théoriques et pratiques du même ordre.

12. Détermination des décisions - Attitudes : le directeur...

- considère qu'il est important de déterminer les causes des problèmes et d'envisager les problèmes et les décisions dans le contexte des buts de l'école.

13. Critères utilisés - Connaissances : le directeur...

- sait que les buts de l'éducation servent de fondement pour déterminer les critères les plus importants à utiliser dans le processus décisionnel.

14. Critères utilisés - Aptitudes : le directeur...

- est en mesure d'élaborer des critères fonctionnels de prise de décision à partir des buts de l'éducation de l'école;

- est en mesure d'aider le personnel à utiliser ces critères dans les divers services.

15. Critères utilisés - Attitudes : le directeur...

- croit qu'il est important de traduire les buts de l'école en critères pour la prise de décision.

16. Utilisation de l'information - Connaissances : le directeur...

- connaît bien les méthodes habituelles à utiliser pour recueillir l'information pertinente aux décisions à prendre à l'école;

- connaît bien les méthodes utilisées pour communiquer aux membres du personnel l'information pertinente touchant les décisions scolaires qu'ils considèrent utile.

17. Utilisation de l'information - Aptitudes : le directeur...

- est en mesure de recueillir deux catégories d'information pertinente pour le processus décisionnel et de la rendre accessible lors de la prise de décision:

  . information générale sur le programme et l'éducation;

  . information particulière en rapport avec le contexte scolaire;

- est en mesure de recueillir cette information de façon officielle et officieuse;

- est en mesure d'utiliser de l'information provenant de sources différentes au cours du processus décisionnel;

- est en mesure de contrôler l'utilisation de l'information par le personnel lors de la prise de décision et de promouvoir, le cas échéant, une meilleure utilisation de l'information.

18. Utilisation de l'information - Attitudes : le directeur...

- accorde de l'importance, dans le processus décisionnel de l'école, à l'utilisation de toute l'information pertinente qui peut être recueillie;

- croit qu'il est important de bien renseigner le personnel en vue d'influer sur les décisions à prendre.

2.2 Objectifs du programme «en terrain mouvant»

Cette section présente les objectifs tirés de la conception du directeur expérimenté «en terrain mouvant» (voir Chapitre 1). Ces objectifs sont présentés en regard de chacun des éléments de la résolution de problèmes indiqués au Chapitre 1, et en fonction de considérations théoriques associées à la cognition sociale.

Interprétation

Le directeur :

- est en mesure d'interpréter les problèmes de façon à ce que des mesures puissent facilement être prises pour les régler;

- est en mesure de clarifier un problème en distinguant les questions pertinentes de celles qui ne le sont pas;

- est en mesure de pondérer les préoccupations et les sentiments des personnes en cause par rapport à d'autres catégories d'information.

Buts

Le directeur :

- détermine un ensemble complet de buts à atteindre;

- recherche l'information pertinente pour la détermination de ces buts;

- est en mesure de déceler les incidences que peuvent avoir sur les élèves et la qualité des programmes certains problèmes qui n'ont pas de rapport direct avec les élèves ou les programmes;

- cherche à établir un certain équilibre entre les buts à atteindre (p. ex., pour les parents, le personnel, les élèves).

Principes

Le directeur :

- a un ensemble clairement défini de principes, de valeurs, d'hypothèses, etc.;

- est en mesure de déterminer les valeurs, les principes, les hypothèses, etc. en cause dans la résolution d'un problème particulier;

- est en mesure de déterminer les rapports qui existent entre la nature d'un problème et les principes, valeurs et hypothèses pertinents.

Contraintes

Le directeur :

- est en mesure de déterminer les façons de considérer les contraintes apparentes comme des sous-catégories de problèmes à résoudre.

Méthodes de solution

Le directeur :

- est en mesure d'élaborer des plans détaillés de solution;

- accepte de faire participer les personnes intéressées à l'élaboration d'une solution et à son soutien;

- est en mesure de repérer et recueillir l'information valable.

Divers

Le directeur :

- est en mesure de faire preuve de cohérence en considérant tous les éléments du processus;

- est confiant en ses aptitudes a régler les problèmes et en tire satisfaction;
- est en mesure de reconnaitre les éléments nouveaux et les éléments familiers d'un problème;
- est en mesure de considérer plusieurs interprétations possibles;
- est en mesure de maîtriser activement ses propres processus cognitifs et son humeur.

2.3 Détermination des objectifs du programme

Les objectifs du programme ont été déterminés en fonction des points suivants : a) les aspects importants présentés dans les directives du ministère de l'Éducation de l'Ontario concernant les cours de formation des directeurs d'école; b) les suggestions du département d'administration scolaire de l'IEPO et d'un petit groupe de directeurs d'école; c) le temps alloué à la mise en oeuvre du programme. L'application de ces critères a donné les résultats illustrés au Tableau 2.1. Dans certains cas, les objectifs établis sont les mêmes que ceux décrits ci-dessus; dans d'autres cas, ils ont été regroupés et élargis. Ces objectifs visent à assurer une cohésion interne et progressive à un programme offert en deux parties distinctes, comme c'est le cas en Ontario (Partie 1 et Partie 2).

Tableau 2-1 : Objectifs des Parties 1 et 2 du programme modèle

Partie 1	Partie 2
1. Portrait du directeur d'école efficace	
1.2 examiner les données sur lesquelles sont fondées ces conceptions	1.2 réévaluer sa propre conception de ce rôle
1.3 élaborer un cadre personnel de réflexion sur ce rôle	1.3 examiner brièvement certaines parties de la Loi sur l'éducation et des règlements concernant le rôle du directeur d'école, et les autres mandats juridiques pertinents (p. ex., la Charte des droits) qui influent sur ce rôle
1.4 examiner certaines parties de la Loi sur l'éducation et les règlements qui concernent le rôle du directeur d'école	1.4 étudier la signification du terme «professionnalisme» appliqué au rôle de l'enseignant et à celui du directeur d'école, et la comparer à celle qui s'applique à d'autres professions
Buts	
2.1 analyser les buts de l'éducation en Ontario	2.1 revoir brièvement les buts de l'éducation en Ontario
2.2 comparer les buts de l'éducation et les objectifs dans certains cours du cycle intermédiaire et du cycle supérieur, la Loi sur l'éducation et d'autres buts visés par l'éducation publique	2.2 comparer les buts de l'éducation et les objectifs de certains cours du programme du cycle élémentaire et du cycle moyen, la Loi sur l'éducation, et d'autres buts de l'éducation publique
2.3 déterminer les écarts possibles entre ces buts et ces objectifs	2.3 savoir comment résoudre des conflits possibles entre les buts, de façon moralement justifiable
2.4 examiner les responsabilités morales du directeur d'école par rapport aux buts de l'éducation	2.4 savoir comment présenter au personnel de l'école les buts appropriés et obtenir leur appui
2.5 savoir comment élaborer un ensemble de buts appropriés pour une école, compte tenu des différences selon le contexte religieux, culturel et ethnique	2.5 connaître et analyser les grandes politiques sociales et éducationnelles concernant l'école (p. ex., circulaire EOCIS, égalité entre les sexes)
2.6 connaître et analyser les grandes politiques sociales et éducationnelles concernant l'école, leur objet et leur nature (p. ex., loi 82, multiculturalisme, bilinguisme)	

	Facteurs
3.1 connaître les facteurs propres à la salle de classe (qui se distinguent des facteurs propres à l'école) qui peuvent jouer un rôle important concernant l'efficacité de l'école (p. ex., enseignement, temps consacré aux tâches)	3.1 connaître les facteurs propres à l'école (distincts des facteurs propres à la salle de classe) qui peuvent jouer un rôle important concernant l'efficacité de l'école (p. ex., activités parascolaires, ambiance de l'école, répartition des élèves)
3.2 connaître les conditions, pour chaque facteur, qui semblent avoir le plus d'effet favorable sur l'apprentissage des élèves, compte tenu de diverses variables: domaine d'étude, niveau de difficulté, type d'objectif et catégorie d'élève	3.2 connaître les conditions, pour chaque facteur, qui semblent avoir le plus d'effet favorable sur l'apprentissage des élèves, compte tenu de diverses variables: domaine d'étude, niveau de difficulté, type d'objectif et catégorie d'élève
3.3 savoir comment déterminer les facteurs propres à la salle de classe les plus susceptibles de favoriser la formation des élèves par rapport aux buts de l'éducation	3.3 savoir comment déterminer les facteurs propres à l'école les plus susceptibles de favoriser la formation des élèves en rapport avec les buts de l'éducation
3.4 être au courant des connaissances actuelles sur les rapports entre certains facteurs et l'apprentissage des élèves	3.4 être au courant des connaissances actuelles sur les rapports entre les facteurs propres à l'école et l'apprentissage des élèves
	3.5 savoir comment utiliser les travaux de recherche et l'expérience des autres spécialistes pour élaborer des attentes appropriées en fonction des différents facteurs
	Stratégies
4.1 examiner les aspects éthiques du rôle du directeur d'école comme responsable de la gestion du programme et du changement de programme	4.1 examiner les aspects éthiques du rôle du directeur d'école comme responsable de l'évaluation des élèves, des programmes et du personnel
4.2 connaître les principaux problèmes que présentent l'élaboration et la mise en oeuvre des programmes	4.2 connaître les principaux problèmes que présente l'évaluation des élèves, des programmes et du personnel
4.3 connaître une gamme variée de stratégies, générales et particulières, permettant d'influer sur les facteurs propres à la salle de classe	4.3 connaître une gamme variée de stratégies générales permettant d'influer sur les facteurs propres à l'école

4.4 savoir comment utiliser quelques stratégies générales comme l'établissement de méthodes pour régler les questions administratives habituelles, prévoir des temps libres pour les enseignants et recourir de façon appropriée à l'exercice de l'autorité

4.4 savoir comment
- établir des rapports interpersonnels satisfaisants et productifs entre le personnel et les élèves
- avoir des rapports efficaces avec le milieu scolaire
- élaborer et maintenir des politiques scolaires utiles
- prévoir une allocation raisonnable des ressources à l'école et en assurer une répartition appropriée

4.5 savoir comment utiliser les stratégies particulières en fonction des facteurs: détermination des buts, planification et élaboration des programmes, organisation des classes, mise en oeuvre des programmes et fourniture des ressources d'appui

4.5 savoir comment utiliser au moins une méthode efficace d'évaluation des programmes

4.6 savoir comment utiliser au moins une méthode efficace de supervision du personnel

4.7 savoir comment collaborer avec les autres directeurs d'école et le conseil scolaire en vue d'améliorer les programmes scolaires

Processus décisionnel

5.1 connaître les divers modèles pouvant servir au processus décisionnel à l'école

5.1 revoir les divers modèles de processus décisionnel

5.2 savoir comment préciser les problèmes du processus décisionnel, clarifier et analyser les décisions et distinguer les éléments essentiels des autres

5.2 connaître les différents modèles de processus décisionnel et savoir comment choisir un modèle approprié au contexte

5.3 savoir comment déterminer les critères appropriés à une décision

5.3 savoir comment élaborer des méthodes efficaces pour la prise de décision à l'école

5.4 savoir comment utiliser l'information provenant de plusieurs sources dans le processus décisionnel

5.4 savoir comment assurer le suivi du processus décisionnel

Résolution de problèmes peu structurés

Les objectifs ci-après doivent être inclus dans les parties 1 et 2, pour la résolution des problèmes peu structurés

Le directeur doit :

6.1 savoir comment interpréter les problèmes de façon à ce que des mesures puissent facilement être prises pour commencer à les régler

6.2 être en mesure d'établir un ensemble complet et équilibré de buts à réaliser, y compris pour les élèves

6.3 être en mesure de définir ses propres principes et valeurs et de les utiliser explicitement lors de la résolution d'un problème

6.4 savoir comment repérer l'information pertinente et élaborer des plans détaillés pour la résolution d'un problème

6.5 être en mesure de garder son calme et sa confiance en lui-même lors de la résolution d'un problème

Chapitre 3

Fondement des méthodes pédagogiques : un modèle d'apprentissage

Ce prototype de programme présente un certain nombre de méthodes pédagogiques qui semblent appropriées aux tâches particulières d'apprentissage des participants. Le présent chapitre décrit brièvement un modèle d'apprentissage et présente, à partir de ce modèle, un ensemble de conditions favorisant un apprentissage efficace. Le Chapitre 4 explique les rapports qui existent entre ces conditions et les méthodes pédagogiques retenues dans le cadre du programme.

3.1 Un modèle d'apprentissage

Le modèle d'apprentissage présenté ici est directement fondé sur la théorie moderne du traitement de l'information. Cette théorie ne permet aucune description définitive, ni surtout de définition brève. Elle abonde encore en problèmes non résolus, ce qui est normal pour un domaine d'étude comme celui-ci, qui fait l'objet d'un nombre important de travaux. Néanmoins, la synthèse présentée ici[1] est généralement conforme aux définitions plus importantes élaborées, par exemple, par Shuell (1986) et Calfee (1981).

Les travaux modernes sur le traitement de l'information font ressortir la nature particulière des activités humaines fonctionnelles, axées sur un but, et décrivent les structures et les processus mentaux associés à la résolution des problèmes qui font obstacle à la réalisation des buts. Trois structures particulières se dégagent de cette description et sont particulièrement pertinentes à notre étude : le centre de direction, la mémoire immédiate et la mémoire à long terme. Le centre de direction est l'endroit principal où se retrouvent les buts (ou aspirations) immédiats et à long terme. Le centre de direction évalue l'information qu'il reçoit du monde extérieur pour en déterminer la pertinence en fonction de la réalisation des buts. L'information jugée non pertinente est laissée de côté; si elle est considérée comme pouvant être pertinente, elle est communiquée à la mémoire immédiate, dont on connaît très peu le fonctionnement, à l'exception de son espace de traitement limité et de sa capacité d'intégrer en un seul ensemble des bits d'information. On sait cependant que la mémoire immédiate a pour objet de trouver le sens de l'information qui lui est communiquée par le centre de direction, ce qu'elle fait en cherchant dans l'espace de stockage pratiquement illimité de la mémoire à long terme. Cet espace

---

1 Tirée et adaptée de Leithwood et Montgomery, 1986, pages 116 et 117.

est structurellement représenté comme des grappes ou réseaux d'information, dont un bon nombre sont associés en réseaux, parfois organisés de façon hiérarchique. Certaines formes relativement rudimentaires de signification ont lieu lorsque, par des opérations simples de concordance, la mémoire immédiate repère les schémas ou réseaux schématiques existants capables d'assimiler des informations nouvelles. Les formes plus complexes de signification -- par exemple, la résolution de problèmes -- exigent généralement la modification des réseaux schématiques existants en vue d'intégrer les nouveaux éléments d'information.

La nature de ces schémas est fortement controversée. Aux fins des présentes, nous pouvons distinguer deux types de schéma dans la mémoire immédiate. Il y a tout d'abord les «schémas propres aux connaissances», qui englobent les faits, les notions, les principes et les théories personnelles, ainsi que les attitudes à l'égard de ces éléments. La mémoire immédiate cherche les schémas pertinents de cette nature dans ses efforts visant à repérer les éléments ou facteurs de l'environnement qui influent sur la réalisation des buts et pour déterminer les conditions propres à chaque facteur qui doivent être respectées pour la réalisation des buts. Une fois ces conditions déterminées, il sera peut-être nécessaire de prendre certaines mesures. C'est alors qu'entrent en jeu les «schémas de traitement», qui sont des structures indiquant les mesures à prendre et comment passer à l'action. Les schémas de traitement, très ordonnés (parfois appelés les stratégies du centre de direction) ont pour fonction de coordonner des ensembles très complexes d'actions ou de mesures.

Les structures ou schémas propres aux connaissances deviennent de plus en plus complexes au fur et à mesure qu'ils se réorganisent pour intégrer de nouveaux éléments d'information et que les associations (parfois hiérarchiques) entre ces schémas augmentent. Cette complexification dépend des efforts faits pour donner une signification à de nouveaux éléments d'information toujours plus importants. Au fur et à mesure que cette nouvelle information est intégrée par les schémas propres aux connaissances, le potentiel de traitement significatif d'informations ultérieures augmente. Les actions ont une efficacité plus grande au fur et à mesure que les schémas de traitement sont de plus en plus aptes à réaliser leurs fins, que les comportements manifestes reflètent plus exactement l'image de la performance encapsulée dans ces schémas, et que l'utilisation des schémas de traitement devient moins consciente et plus automatique. Un degré élevé d'automatisme permet d'apporter des réponses efficaces aux données ambiantes sans qu'il soit nécessaire de passer par la mémoire immédiate pour les traiter, ce qui réduit le délai de réponse et laisse l'espace très limité de traitement de l'information de la mémoire immédiate disponible pour traiter d'autres problèmes.

Ce processus de traitement de l'information sur le plan de la motivation commence avec les buts internes situés dans le centre de direction. De façon générale, les gens sont motivés à adopter un comportement qu'ils croient susceptible de favoriser la réalisation des buts visés. La force de la motivation dépend de l'importance accordée aux buts en cause et de la possibilité de les atteindre. Elle dépend aussi de l'évaluation qui est faite sur la possibilité qu'un comportement particulier favorise la réalisation des buts visés (Bandura, 1977).

Cette conception du traitement de l'information appliquée au processus d'apprentissage se retrouve au coeur du modèle d'apprentissage sous-jacent au prototype de programme à l'intention des administrateurs scolaires. Cependant, deux autres théories permettent d'enrichir cette conception de l'apprentissage, mais surtout de faire ressortir quelques-unes de ses caractéristiques. Il s'agit tout d'abord de la théorie de l'interaction sociale (p. ex., Simpson et Galbo, 1986), qui met en valeur le rôle dynamique que joue la communication entre les gens dans l'élaboration d'une signification personnelle. Comme chacune des personnes qui communiquent se sert de son propre bagage intellectuel dans ses efforts de signification, les résultats de la communication ne peuvent jamais être entièrement déterminés d'avance. Il en découle des conséquences importantes en ce qui a trait au rôle du moniteur et au choix des méthodes pédagogiques, deux sujets étudiés au chapitre suivant. En résumé, voici comment ces conséquences sont succinctement présentées par Simpson et Galbo (1986), qui pensent cependant au contexte normal d'une salle de cours :

> La qualité d'une interaction particulière n'est pas entièrement prévisible, sa forme ultime étant déterminée par les participants au moment de la rencontre. (Les moniteurs) doivent se fonder sur l'information recueillie lors des interactions avec les élèves pour déterminer quelques-unes des caractéristiques ultimes de l'apprentissage. Certains éléments du processus d'apprentissage peuvent être déterminés davantage par l'interaction des élèves et de l'enseignant que par le comportement délibéré de l'enseignant. Le processus est particulièrement utile pour améliorer un plan général de cours bien conçu, surtout si l'enseignant a à l'esprit des objectifs très bien définis (pages 49 et 50).

On se trouve à souligner ici l'importance de l'interaction au cours de l'apprentissage -- non seulement entre l'élève et le moniteur désigné, mais entre les élèves eux-mêmes.

La deuxième théorie évoquée concerne l'apprentissage des adultes (p. ex., Brundage et Mackeracher, 1980). Même s'il s'agit d'un courant dérivé, cette théorie justifie remarquablement bien l'attention spéciale qu'il faut accorder à l'importance du contenu de la mémoire à long terme d'un adulte en apprentissage par rapport aux jeunes. Ce réservoir de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes constitue un potentiel considérable pour la signification, ainsi qu'une «substance» relativement ferme qui peut être modifiée et élargie. La théorie de l'apprentissage des adultes attire également l'attention sur les points suivants :

a) l'organisation relativement complexe et intégrée du contenu de la mémoire à long terme;

b) l'investissement relativement considérable, sur le plan de l'égo, des adultes en apprentissage du point de vue de leurs expériences passées et de leurs réalisations;

c) les buts personnels relativement bien établis et clairement définis que les adultes apportent à leurs expériences d'apprentissage.

Comme la théorie de l'interaction sociale, cette théorie souligne l'importance de l'interaction au cours de l'apprentissage. Elle préconise aussi le recours à des méthodes pédagogiques permettant aux élèves de jouer un rôle important en ce qui a trait à la nature et à l'orientation de leur apprentissage.

3.2 Conditions d'un apprentissage efficace

Un modèle d'apprentissage comme celui qui vient d'être décrit n'est pas synonyme de modèle d'enseignement; les conséquences qui en découlent pour l'enseignement sont relativement évidentes, et certaines ont déjà été soulignées. Dans cette section, 19 conséquences sont présentées. Il s'agit des conditions que doivent remplir les diverses méthodes pédagogiques étudiées au Chapitre 4. Ces conditions ont quelques rapports avec les structures mentales évoquées par la psychologie cognitive moderne pour expliquer l'activité mentale.

L'enseignement est d'autant plus efficace qu'il est axé sur les points suivants :

3.2.1 Le centre de direction

1. Fournir à l'élève des occasions de clarifier ses buts pour lui-même et le moniteur;

2. montrer la pertinence des nouveaux éléments d'information par rapport aux buts personnels de l'élève;

3.2.2 Mémoire immédiate

3. aider l'élève à organiser l'information en «réseaux» pour la traiter plus efficacement;

4. présenter à l'élève de nouveaux éléments d'information en petits ensembles faciles à assimiler;

5. fournir à l'élève des occasions immédiates d'établir des liens avec le contenu de la mémoire à long terme;

3.2.3 Mémoire à long terme - Généralités

6. évaluer le contenu de la mémoire à long terme de l'élève permettant de donner une signification aux nouveaux éléments d'information;

3.2.4 Mémoire à long terme - Schémas de connaissances (acquisition des connaissances)

7. aider l'élève à assortir les nouveaux éléments d'information avec le plus grand nombre possible de schémas existants;

8. aider l'élève à élargir, modifier ou adapter les schémas existants de façon à donner une signification aux nouveaux éléments d'information;

9. aider l'élève à établir les liens nécessaires entre des schémas qui étaient auparavant autonomes en vue de donner une signification aux nouveaux éléments d'information;

10. lorsque la mémoire à long terme ne contient pas d'information pertinente, aider l'élève à élaborer de nouveaux schémas et à les retrouver;

3.2.5 Mémoire à long terme - Schémas de traitement (acquisition d'aptitudes)

11. fournir à l'élève les premiers schémas de traitement par la modélisation, des descriptions verbales, etc.;

12. fournir à l'élève des possibilités d'agir conformément aux schémas initiaux de traitement;

13. inciter l'élève à réfléchir sur les différences qui existent entre ses performances et ses schémas de traitement;

14. fournir à l'élève des réactions lui permettant d'améliorer ses schémas de traitement et de réduire la différence qui existe entre son rendement et ces schémas;

15. accroître les possibilités pour l'élève de s'exercer jusqu'à ce que son rendement soit suffisant;

3.2.6 Structures multiples (motivation)

16. préciser à l'élève les rapports qui existent entre les nouveaux éléments d'information et ses propres buts;

17. élaborer des objectifs d'apprentissage de façon suffisamment progressive pour que l'élève voit qu'ils peuvent être réalisés;

18. montrer de façon convaincante que la réalisation des buts de l'apprentissage aide l'élève à réaliser ses propres buts personnels;

19. établir les rapports nécessaires entre les connaissances théoriques et pratiques à acquérir et celles déjà acquises qui procurent à l'élève une satisfaction particulière.

3.3 Conclusion

Les 19 conditions qui facilitent l'apprentissage permettent d'élaborer des réponses efficaces à chacun des quatre types de problèmes administratifs étudiés au Chapitre 1. Leur intérêt pour aider les participants à appliquer de façon compétente les méthodes courantes (première catégorie de problèmes) semble évident. Leur valeur est moins évidente en ce qui concerne l'élaboration des réponses efficaces aux autres catégories de problèmes. Dans ces cas, il importe d'élaborer des schémas de traitement complexes et bien ordonnés pour orienter le processus décisionnel et les autres formes plus complexes de résolution de problèmes. En outre, les participants doivent apprendre à maîtriser consciemment leurs processus cognitifs (métacognition) pour pouvoir réfléchir de façon souple et dynamique aux aspects proprement difficiles de leur environnement. Cela semble s'appliquer au moins aux catégories de réponses nécessaires pour définir les problèmes et élaborer les solutions à partir des possibilités connues (catégories 2 et 3). La quatrième catégorie de problèmes administratifs mentionnée au Chapitre 1, qui se trouve plus que les autres en terrain mouvant, consiste à «définir les nouveaux éléments d'un problème et à élaborer des solutions en ayant recours à de nouvelles associations d'idées». Les réponses efficaces apportées à ce type de problème semblent également exiger un degré particulier de contrôle métacognitif. En outre, il semble qu'il faille accorder une attention particulière à la neuvième condition de l'apprentissage -- aider l'élève à faire les liens nécessaires entre les schémas qui étaient auparavant autonomes en vue de donner leur signification aux nouveaux éléments d'information.

Chapitre 4

Méthodes pédagogiques du programme

Ce chapitre analyse trois composantes des méthodes pédagogiques. L'une de ces composantes est le rôle fondamental du moniteur. La mise en oeuvre du programme devrait faire appel à deux types de moniteur : les administrateurs scolaires en exercice et les professeurs d'université qui font des travaux de recherche sur le rôle du directeur d'école. L'apport respectif de chacun permettra de joindre la théorie à la pratique. Un deuxième élément est constitué par les «techniques» pédagogiques, c'est-à-dire les méthodes particulières permettant d'organiser les expériences d'apprentissage des participants et de favoriser la réalisation des objectifs du programme. En troisième lieu, une attention particulière est brièvement accordée à la nature et au rôle des expériences pratiques dans le cadre du programme. Le chapitre présente enfin un horaire des activités d'apprentissage.

4.1 Rôle des moniteurs

La pertinence du programme dépend de ses objectifs : le programme sera considéré pertinent s'il reflète les connaissances, les aptitudes et les attitudes requises d'un directeur d'école efficace. Il est possible cependant qu'un programme destiné aux administrateurs scolaires soit pertinent, tout en souffrant d'un manque d'utilité. L'utilité ne dépend pas seulement des objectifs du programme, mais aussi de la nature des activités d'apprentissage visant à atteindre ces objectifs.

On s'inquiète souvent de l'utilité d'un programme en disant qu'il accorde trop d'attention aux notions théoriques et pas suffisamment à la pratique. Plus précisément, le terme «utilité» renvoie cependant à la «capacité de servir». Et s'il est vrai qu'une mauvaise théorie ne peut servir avec beaucoup de profit, une bonne théorie peut être très utile en permettant la prévision et la maîtrise. Cela est particulièrement vrai dans des contextes très incertains comme ceux des directeurs d'école. En fait, un grand nombre de directeurs d'école ont élaboré pour orienter leur travail des théories en action, comme les appellerait Argyris (1982), approfondies mais souvent implicites. En s'interrogeant ainsi sur la signification de l'utilité, on se trouve à se demander ce qu'est une «bonne» théorie, dans la perspective du travail du directeur d'école et de son efficacité, et ce qui peut être fait pour s'assurer que le programme mis en oeuvre reflète cette théorie et est donc utile.

On trouvera une partie de la réponse à cette question en analysant trois éléments qui caractérisent certaines des théories en action dont s'inspirent déjà un grand nombre de directeurs d'école. Tout d'abord, ces théories sont des théories pour l'action : elles visent à indiquer ce qui doit être fait pour régler un problème d'ordre administratif. On trouve dans l'ensemble des principes théoriques actuels de l'administration une description et une

explication de ses buts : cela est parfois utile, mais ne constitue jamais une base suffisante pour l'action. Pour leur part, les objectifs du programme «en terrain stable» sont fondés sur une théorie pour l'action, qui analyse la façon dont les directeurs d'école peuvent être efficaces dans la mise en oeuvre du changement planifié. En deuxième lieu, les théories en action ont généralement fait l'objet de nombreuses vérifications empiriques, qui constituent cependant une forme très personnelle et subjective de vérification. Ces théories pour l'action dans le domaine de l'administration ont une longue histoire, mais leur vérification empirique est malheureusement limitée.

L'une des raisons de l'importance qu'il y a à fonder le programme sur une théorie vérifiée a déjà été présentée : les recherches qui sont à l'origine de l'ensemble des objectifs du programme «en terrain stable» sont fondées sur des données empiriques, qui sont cependant nécessairement limitées aux endroits où elles ont été recueillies. Le recours important aux administrateurs scolaires en exercice comme moniteurs du programme est une autre forme de vérification. Ces moniteurs sont en mesure de faire ressortir les liens qui existent entre les notions théoriques du travail des directeurs d'école et leur propre travail et de bien en faire voir l'utilité, dans cette perspective, par leur interaction avec les participants; ils sont également en mesure, lorsque l'interaction leur en indique la nécessité, de compléter ces notions théoriques en faisant appel à leur propre expérience professionnelle.

Le recours aux administrateurs scolaires en exercice comme moniteurs et coresponsables de l'élaboration du programme est également une façon de reconnaître une troisième caractéristique importante des théories en action qui inspirent les directeurs d'école. Un grand nombre de ces théories sont suffisamment opérationnelles pour que leurs applications aux problèmes administratifs particuliers du contexte scolaire soient très claires, au moins pour les tenants de ces théories. Par contre, les théories officielles en administration sont souvent éloignées de l'action et ont un caractère ambigu sur le plan de l'orientation qu'elles fournissent pour l'action dans un contexte particulier. Les moniteurs doivent pouvoir ajouter un caractère particulier aux théories générales pour l'action qui orientent le cours et aider les élèves à faire des applications significatives à leur propre contexte.

La question de l'utilité comporte un autre aspect auquel on ne peut répondre simplement en modélisant les caractéristiques des théories implicites des directeurs d'école. On a souvent accusé les programmes d'éducation d'être «trop théoriques», parfois superficiels ou terre-à-terre (critique la plus courante, avant 1980, à l'endroit des programmes de formation des directeurs d'école en Ontario). Cette critique semble laisser entendre qu'une importance trop grande est accordée aux théories personnelles des directeurs d'école (Argyris, 1982). La valeur de ces théories pour les autres dépend de leur compatibilité avec les théories en action; les théories personnelles qui n'ont pas de rapports étroits avec les théories en action ne peuvent profiter de la vérification empirique généralement associée aux théories en action.

La valeur des théories personnelles pour les autres dépend également de leur validité externe. Les théories personnelles qui n'ont aucun effet vérifiable dans plusieurs contextes scolaires n'ont probablement d'intérêt que pour leurs tenants et leur entourage immédiat. Le processus d'élaboration et de mise en oeuvre du prototype de programme cherche non seulement à reconnaître mais à promouvoir activement une tension fructueuse entre la théorie et la pratique. Les participants qui font de la recherche sont amenés à clarifier la signification de leurs travaux dans des contextes bien précis. Quant aux moniteurs, ils sont amenés à examiner les rapports qu'il y a entre leurs théories en action (et leurs théories personnelles) et les notions théoriques générales qui sous-tendent le travail des directeurs d'école, qui se reflètent dans les travaux de recherche sur les pratiques efficaces.

4.2 Méthodes pédagogiques

On ne dispose guère d'information portant directement sur les méthodes pédagogiques efficaces qui peuvent servir pour les programmes non universitaires de préparation avant l'emploi destinés aux futurs administrateurs scolaires. Par ailleurs, la plupart des méthodes appropriées aux autres contextes d'apprentissage des adultes semblent valables également dans le contexte de la formation avant l'emploi. Une analyse portant sur la formation des enseignants et des administrateurs avant l'emploi et en cours d'emploi (p. ex., Sparks, 1983; Silver et Moyle, 1984; Hutson, 1981; Daresl et LaPlant, 1984) a permis de regrouper un nombre important de méthodes pédagogiques prometteuses. Ces techniques, qui peuvent répondre aux conditions d'apprentissage indiquées au Chapitre 3, sont les suivantes :

a. possibilités pour les apprenants de déterminer certains de leurs besoins propres et de participer à la planification du programme;

b. conférences informatives;

c. lectures et réflexions personnelles;

d. étude personnelle;

e. démonstrations (spécialistes, vidéocassettes);

f. exercices pratiques et rétroaction (assistance professionnelle);

g. jeux de rôles;

h. discussions en groupe;

i. analyses de cas;

j. exercices de résolution de problèmes;

k. visites dans les écoles;

l. présentations par les participants;

m. possibilités d'animer des sous-groupes;

n. services individuels de diagnostic et d'orientation;

o. clarification et approfondissement des idées par le biais de discussions.

La Figure 4.1 indique quelles sont les méthodes qui semblent les plus appropriées en regard de chacune des 19 conditions d'apprentissage présentées au Chapitre 3. Certains éléments de la Figure 4.1 ont un caractère théorique et dépendent de la façon dont la méthode pédagogique est appliquée; un certain nombre de ces méthodes peuvent donner des résultats très différents. Mais l'analyse indique les techniques qui peuvent être utiles pour répondre à un grand nombre de conditions d'apprentissage, selon la façon dont elles sont utilisées : c'est le cas par exemple des échanges dirigés et des échanges libres. Les conditions d'apprentissage nécessaires à l'acquisition de certaines aptitudes (numéros 11 à 15) font en grande partie appel aux mêmes techniques (e à l).

La plupart de ces techniques devraient surtout être considérées comme des méthodes générales qui peuvent être progressivement approfondies lorsqu'on connaît bien les objectifs du programme qu'il faut réaliser, les modes d'apprentissage privilégiés par les apprenanta, le degré de diversité qu'il faut pour maintenir l'effort et l'intérêt pendant toute la période de mise en oeuvre, ainsi que la compétence et les préférences des moniteurs (mais le choix des moniteurs devrait être fait, pour cette raison, de façon à éviter de restreindre les méthodes utilisées). On trouvera à la fin du présent chapitre un exemple d'horaire qui fait appel à un ensemble harmonieux de méthodes pédagogiques.

4.3 Expériences pratiques

Les expériences pratiques prévues entre la Partie 1 et la Partie 2 du programme visent trois buts généraux. Tout d'abord, elles devraient aider les participants, sur le plan du processus décisionnel et des tâches plus complexes de la résolution des problèmes, à améliorer les schémas nécessaires à une utilisation efficace de méthodes judicieuses dans le contexte contingent de l'école. Cet objectif sera réalisé dans la mesure où le moniteur responsable (p. ex., un directeur d'école expérimenté) joue un rôle modèle, organise les expériences pratiques et renseigne les participants sur leurs décisions et leur processus décisionnel. En deuxième

lieu, le responsable des expériences pratiques d'apprentissage peut aider les participants à approfondir leur connaissance des méthodes et à élargir leur répertoire à cet égard. Les expériences pratiques de formation permettent de réaliser ces deux buts dans la mesure où les méthodes efficaces sont relativement explicitées.

Le troisième but général, plus difficile à réaliser, concerne les attentes traditionnelles relatives aux expériences pratiques dans d'autres types de secteurs de formation. Ces expériences comprennent le travail clinique des médecins internes sous la direction d'un médecin patron, les expériences d'apprentissage des jeunes avocats et les stages pratiques favorisant l'acquisition des aptitudes dans le domaine des beaux arts et de l'artisanat. Toutes ces expériences visent l'acquisition des éléments plus implicites qui composent le répertoire des connaissances théoriques et pratiques des praticiens expérimentés -- il s'agit de ces éléments qui leur permettent de régler efficacement les problèmes «en terrain mouvant» ou les «situations incertaines, inédites et conflictuelles» (Schon, 1987, p. 16).

Figure 4-1 : Rapports entre les méthodes de formation et les conditions d'apprentissage

Conditions d'apprentissage	a. Besoins propres	b. Conférences	c. Lectures	d. Étude personnelle	e. Démonstrations	f. Orientation professionnelle	g. Jeux de rôles	h. Échanges en groupe	i. Analyses de cas	j. Simulation	k. Présentations par les participants	l. Animation de sous-groupes	m. Diagnostic	n. Visites dans les écoles	o. Échanges libres
1. Clarté des buts	√			√				√			√		√		√
2. Pertinence des buts		√		√				√							√
3. Regrouper l'information		√													√
4. Petits ensembles d'éléments d'information	√		√	√				√					√		
5. Établissement de liens								√	√					√	√
6. Diagnostic	√												√		√
7. Appariement de l'information		√	√						√	√					√
8. Modification des schémas		√	√	√				√							√
9. Nouveaux réseaux								√	√						√
10. Nouveaux schémas		√	√	√				√							√
11. Schémas de traitement initiaux					√								√		
12. Possibilités d'agir						√	√		√	√	√	√			
13. Écarts					√	√		√					√		
14. Rétroaction					√	√	√	√	√	√	√	√			
15. Exercices fréquents						√	√	√	√	√	√	√			
16. Nouveaux éléments d'information et buts	√	√		√				√					√		
17. Buts réalistes		√						√						√	
18. Mesures efficaces								√						√	
19. Sentiments positifs	√							√						√	√

Schon (1987) explique les aspects «artistiques» de la pratique par ces connaissances théoriques et pratiques implicites. Il pense que leur acquisition peut se faire dans des écoles et des ateliers professionnels si l'on crée les conditions nécessaires à cette fin. À la suite de Dewey, il présente ainsi ces conditions :

> ... la liberté d'apprendre par la pratique, dans un cadre à risques faibles, sous la direction de spécialistes qui initient les élèves aux traditions du métier ou de la profession et les aident, par leurs observations précises, à voir par eux-mêmes ce qu'ils ont le plus besoin de voir (p. 17).

Que signifie cette perspective dans le contexte d'un programme de formation des directeurs d'école? Pour permettre la réalisation des trois buts généraux présentés ci-dessus, les expériences pratiques qui font partie du programme doivent fournir aux participants :

1. une période de temps significative pour observer à l'oeuvre un directeur expérimenté, dans un large éventail de situations importantes, et d'échanger avec lui sur ses buts, les rapports entre ses buts et ses actions et sa façon de régler les problèmes;

2. l'occasion de participer au règlement d'un problème administratif «en terrain stable» avec l'assistance professionnelle d'un directeur expérimenté. Cette assistance vise à favoriser ce que Schon (1983) appelle la «réflexion en action», en vue d'améliorer leur connaissance des méthodes;

3. l'occasion de participer au règlement d'un programme administratif «en terrain mouvant», avec un directeur expérimenté. De nombreux échanges sur les méthodes utilisées par le directeur et leurs incidences sur le règlement d'autres problèmes devraient favoriser la réflexion en action, pour reprendre les termes de Schon (1983).

4.4 Horaire de formation

Un grand nombre de formules mixtes efficaces de méthodes pédagogiques peuvent être utilisées, comme le montrent les comparaisons entre les programmes existants et leurs effets. L'une de ces formules est présentée dans cette section pour faire mieux comprendre les possibilités qui existent. Un exemple d'horaire est présenté pour la Partie 1 du programme (Figure 4.2) et la Partie 2 (Figure 4.3). Cet horaire ressemble, par sa structure et son contenu, à ceux des programmes du Centre de formation des directeurs d'école.

L'horaire est établi sur un cycle hebdomadaire, et le temps est réparti entre des activités prévues pour l'ensemble des participants, des activités en petits groupes et l'étude personnelle. Ce cycle, qui admet certaines adaptations, correspond aux principaux objectifs indiqués au Chapitre 2, en fonction de l'importance particulière qui leur est accordée dans chaque partie. La plupart des cycles hebdomadaires font appel aux dix méthodes pédagogiques suivantes :

- occasions pour les participants de déterminer leurs propres besoins et de planifier leur programme, par le biais de différents comités : comité d'évaluation, comité du programme et comité des activités sociales. Chaque participant est membre de l'un de ces comités;

- conférences : conférenciers invités provenant du Centre, du ministère de l'Éducation, du réseau scolaire et de divers organismes;

- lecture et réflexion personnelle : utilisation d'un manuel et travaux individuels choisis par le personnel;

- démonstrations : recours à des invités et utilisation de vidéocassettes;

- exercices pratiques et rétroaction : en petits groupes;

- jeux de rôles : rôles d'animation en petits groupes, interviews simulées, etc.;

- échanges dirigés : les chefs de groupe favorisent les échanges des participants sur les questions soulevées par les conférenciers, la lecture personnelle, etc.; téléconférences avec des spécialistes de divers domaines;

- simulation d'études de cas : les études de cas permettent aux participants d'intégrer des éléments d'information provenant de sources variées;

- présentations par les participants : des solutions à des problèmes sont présentées aux autres participants;

- échanges libres : échanges en petits groupes et échanges individuels.

Les lectures devraient être suivies d'un résumé et indiquer les éléments pertinents qui se rapportent aux divers objectifs du programme. Les conférenciers invités devraient connaître d'avance les buts qu'ils doivent servir. Les participants doivent être incités à discuter avec les conférenciers de ces buts et de toute autre question qu'ils désirent approfondir. Les conférenciers résidents assurent le cadre de rationalisation du programme, situent les activités de chaque semaine dans le cadre des buts généraux du programme et aident les participants à utiliser efficacement le manuel et le matériel d'appui.

Pour chacune des parties du programme, les participants sont répartis en petits groupes. Un moniteur est affecté à chaque groupe. Les groupes se réunissent généralement chaque jour pour plusieurs fins : les moniteurs leur fournissent les instructions nécessaires et favorisent les échanges et les applications pratiques des conférences et des lectures. Dans chacun des petits groupes, les participants devraient aussi former des sous-groupes pour réaliser certains

de leurs travaux (études de cas). Lors de ces rencontres, les échanges devraient se faire dans un cadre souple et permettre aux participants qui le désirent d'approfondir les sujets particuliers qui les intéressent.

Chacune des parties du programme est sous la responsabilité de quatre moniteurs et d'un directeur. Le directeur est chargé de la planification du programme, de l'embauche des moniteurs et des questions administratives quotidiennes.

Les buts et les méthodes associés aux expériences pratiques ont été analysés précédemment. Les candidats devraient aborder les expériences pratiques en proposant un projet aux responsables de la Partie 1; ils peuvent améliorer ce projet avec l'aide du personnel lors du déroulement de la Partie 1 et s'organiser pour le faire approuver dans leur école ou leur système scolaire. Ces projets doivent généralement faire partie des tâches nécessaires que l'on retrouve dans une école. Voici quelques exemples de projets pertinents:

- mise en oeuvre d'un nouveau programme de rédaction au cycle intermédiaire;
- aménagement d'une école secondaire qui entend adopter intégralement la formule des semestres;
- moyens d'aider les enseignants dans la mise en oeuvre des programmes visant à promouvoir les aptitudes à la réflexion;
- amélioration des communications entre l'école et la collectivité.

Au cours des expériences pratiques, les participants devraient généralement rencontrer un conseiller local (souvent, leur propre directeur d'école), au moins toutes les deux semaines, pour discuter de leurs progrès et en recevoir des conseils.

Figure 4-2 : Cours de formation des directeurs d'école - Partie 1, 1987
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Première semaine - Buts de l'école et rôle du directeur d'école

Lundi, 6 juillet	Mardi, 7 juillet	Mercredi, 8 juillet	Jeudi, 9 juillet
8 h 30 Inscriptions et ouverture - présentations - méthodes - programme - évaluation - travaux	8 h - 9 h 15 Travail en équipe Préparation de la téléconférence	8 h - 9 h 15 Travail en équipe	8 h - 9 h 15 Travail en équipe
9 h - 10 h Allocution d'ouverture ERGO	9 h 30 Téléconférence Sean Conway	9 h 30 Formation des comités et premières rencontres	9 h 30 Plénière Bob Williams Les objectifs de l'école
10 h Travail en équipe	11 h Travail en équipe - réactions à la plénière	10 h 30 Plénière Duncan Green Buts de l'éducation	11 h Travail en équipe - détermination des buts de l'école
11 h Plénière Ken Leithwood	12 h 15 Plénière et travail en équipe - rencontres de travail pour la planification des travaux	12 h Travail en équipe - réactions à la plénière	12 h 15 Travail en équipe - résumé de la semaine - évaluation
12 h 15 Travail en équipe - réactions à la plénière	13 h 30 Travaux individuels et en équipe	13 h 30 Travaux individuels et en équipe	13 h Travaux individuels et en équipe
13 h 30 Travaux individuels et en équipe			

Figure 4-2, suite

Deuxième semaine - Facteurs qui influent sur la réalisation des buts de l'éducation

Lundi, 13 juillet	Mardi, 14 juillet	Mercredi, 15 juillet	Jeudi, 16 juillet
8 h Plénière - évaluation de la première semaine - présentation du nouveau thème	8 h - 9 h 15 Travail en équipe	8 h - 9 h 15 Travail en équipe Préparation de la téléconférence	8 h - 9 h 15 Travail en équipe
8 h 30 Travail en équipe - travaux	9 h Plénière Expériences pratiques Carole MacPhee	9 h - 10 h 45 Plénière Forum avec le personnel	9 h 15 - 10 h 30 Travaux
10 h Plénière P. Begley Facteurs	9 h 30 Échange d'informations sur les activités pratiques, avec la Partie 2 (deux rencontres)	11 h Plénière Téléconférence Donald Schon	10 h 30 Plénière Gerry Smith
11 h 15 Plénière Table ronde de praticiens - facteurs	11 h Plénière Frank Clifford	12 h 30 Travail en équipe	12 h Rencontres (4) de formation pratique sur l'informatique
12 h 30 Travail en équipe	12 h 30 Travail en équipe - préparation de la téléconférence	13 h 30 Travaux individuels et en équipe	13 h Travaux individuels et en équipe
13 h 30 Travaux individuels et en équipe	13 h 30 Travaux individuels et en équipe		Activités sociales

Figure 4-2, suite

Troisième semaine - Méthodes favorisant une plus grande efficacité du directeur

Lundi, 20 juillet	Mardi, 21 juillet	Mercredi, 22 juillet	Jeudi, 23 juillet
8 h - 9 h - présentation des nouveaux responsables - évaluation de la deuxième semaine - présentation du nouveau thème - distribution du matériel	8 h - 9 h 15 Travail en équipe	8 h - 9 h 30 Travail en équipe	8 h Plénière Simulation d'interview - préparation des questions et des candidats - interviews
9 h - 12 h Plénière K. Leithwood Méthodes SIP	9 h 30 Plénière Ed Hickcox Niveau scolaire PAS	9 h 45 - 11 h 15 Ateliers simultanés avec les responsables	12 h Travail en équipe
12 h 15 Travail en équipe - réactions à la plénière	11 h Forum du personnel Méthodes PAS	11 h 30 Plénière Cecilia Reynolds	13 h 30 Activités sociales
13 h 30 Travaux individuels et en équipe	12 h 15 Travail en équipe	12 h 30 Travail en équipe et travaux	16 h Travaux individuels et en équipe
	13 h 30 Travaux individuels et en équipe	13 h 30 Travaux individuels et en équipe	

Figure 4-2, fin

Quatrième semaine - Le processus décisionnel

Lundi, 27 juillet	Mardi, 28 juillet	Mercredi, 29 juillet	Jeudi, 30 juillet
8 h Plénière - évaluation de la troisième semaine - présentation du nouveau thème 8 h 30 - 9 h 45 Travail en équipe 10 h Plénière K. Leithwood Le processus décisionnel 11 h 30 Plénière Table ronde des responsables - le processus décisionnel 12 h 30 Travail en équipe 13 h 30 Travaux individuels et en équipe	8 h - 9 h 15 Présentation des candidats 9 h 30 - 10 h 30 Plénière Table ronde de la fédération 10 h 45 - 12 h Présentation des candidats 12 h Travail en équipe 13 h 30 Travaux individuels et en équipe	8 h - 9 h Travail en équipe 9 h 15 - 10 h 30 Présentation des candidats 10 h 45 - 12 h Présentation des candidats 12 h 15 Travail en équipe 13 h 30 Travaux individuels et en équipe	8 h - 9 h 15 Travail en équipe 9 h 30 P. Angelini L'animation contextuelle 11 h 30 Travail en équipe 12 h 30 Clôture des cours - comité du programme

Figure 4-3 : Cours de formation des directeurs d'école - Partie 2, 1986
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Première semaine

Thème : Le directeur d'école et la résolution des problèmes

Mercredi, 2 juillet	Jeudi, 3 juillet	Vendredi, 4 juillet	Lundi, 7 juillet
8 h 30 - 10 h - inscriptions Plénière - inauguration des cours	8 h - 9 h 30 Plénière K. Leithwood - résumé de la Partie 1 - présentation du thème de la semaine - méthode de résolution des problèmes	8 h - 9 h 30 Travail en équipe Plan d'introduction	8 h - 9 h 30 Travail en équipe
10 h - 10 h 45 Travail en équipe	9 h 30 - 10 h Pause	9 h 30 - 10 h 15 Pause	Questions depuis la première journée Réactions aux articles
10 h 45 - 11 h Pause	10 h - 11 h 30 Travail en équipe Réactions à la conférence Réactions aux questions sur l'école efficace	10 h 15 - 12 h 30 Plan d'introduction, suite - Début des échanges en équipe	Rapports entre le Plan d'introduction et l'école efficace et le profil du directeur
11 h - 12 h 30 Plénière Conférencier invité Em Lavender	11 h 30 - 12 h Pause	12 h 30 - 13 h 30 Travail en équipe - Réactions au Plan d'introduction - Distribution d'articles	9 h 30 - 10 h 30 Plénière Carol Matheson
12 h 30 - 13 h 30 Travail en équipe Réactions à la plénière - caractéristiques d'une école efficace	12 h - 13 h Travail en équipe Présentation du Plan d'introduction		10 h 30 - 11 h Pause
Survol du programme - thème de la semaine - travaux - questions	13 h - 13 h 30 Formation des comités		11 h - 13 h 30 Travail en équipe Réactions à la plénière Échanges avec les candidats Résumé de la première semaine Activités de clôture

Figure 4-3, suite

Deuxième semaine

Thème : Le directeur d'école et la gestion du programme

Mardi, 8 juillet	Mercredi, 9 juillet	Jeudi, 10 juillet	Vendredi, 11 juillet
8 h - 8 h 30 Présentation de Milree à tous les groupes	8 h - 9 h Travail en équipe Rapports entre les convictions et les valeurs du directeur d'école et l'évaluation du programme	8 h - 9 h 30 Ateliers Sous-groupes Cycles primaire et secondaire	8 h - 9 h 30 Ateliers Sous-groupes Cycles élémentaire et secondaire
8 h 30 - 9 h 45 Travail en équipe	9 h - 9 h 30 Pause	9 h 30 - 10 h Pause	9 h 30 - 10 h Pause
9 h 45 - 10 h 10 Pause	9 h 30 - 11 h Travail en équipe Préparation à l'exposé de John Goodlad Référence: article tiré de son ouvrage «A Place Called School»	10 h - 11 h 15 Conférencier Duncan Greene Sujet: Contrôle, collecte des données et révision de la mise en oeuvre des programmes par le ministère	10 h - 11 h 30 Travail en équipe
10 h 10 - 11 h 30 Travail en équipe Préparation à l'exposé de K. Leithwood	11 h Exposé de John Goodlad à tous les groupes (télécommunications)	11 h 15 - 12 h 30 Pause	11 h 30 - 12 h Pause
11 h 30 - 12 h 00 Ken Leithwood	12 h - 13 h 30 Travail en équipe Échanges et réactions à l'exposé de John Goodlad	12 h 30 - 14 h 30 Ateliers Sous-groupes Cycles élémentaire et secondaire	12 h - 13 h Travail en équipe Résumé
12 h - 12 h 30 Présentation à tous les groupes «Un modèle d'évaluation des progrès» Référence: The Principal Profile		14 h 30 - 16 h Activités sociales	
12 h 30 - 13 h 30 Travail en équipe Échanges sur l'exposé de K. Leithwood			

Figure 4-3, suite

Troisième semaine

Thème : Le directeur d'école et la supervision du personnel

Lundi, 14 juillet	Mardi, 15 juillet	Mercredi, 16 juillet	Jeudi, 17 juillet
8 h - 9 h - Introduction «Le rôle du directeur et l'école efficace» Présentation de Milree et des moniteurs responsables de la troisième et de la quatrième semaine	Un enseignement efficace 8 h - 9 h 30 Travail en équipe	Modèles d'évaluation - Techniques utiles au directeur d'école 8 h - 9 h 30 Travail en équipe Analyse de certains modèles	Aptitudes requises Et maintenant? À quoi sert l'évaluation? 8 h - 10 h Ateliers Aptitudes et méthodes
9 h - 11 h Travail en équipe Introduction Évaluation des besoins Travaux	8 h 30 - 9 h 30 Travail en équipe Observation Critères	9 h 30 - 10 h 30 Conférencier : Milree Conclusions des travaux de recherche	10 h - 11 h Travail en équipe Techniques de suivi
11 h - 12 h 30	9 h 30 - 11 h Critères d'évaluation Conférencier	10 h 30 - 11 h 30 Travail en équipe	11 h - 12 h Conférencier -
12 h 30 - 13 h 30 Travail en équipe	11 h - 13 h 30 Établissement de critères, en collaboration avec les responsables	11 h 30 - 13 h 30 Le directeur d'école, âme de l'enseignement Conférencier: Chris Bridge	Éducation des adultes - Planification coopérative du perfectionnement du personnel
13 h 30 Travaux individuels et en équipe	13 h 30 Travaux individuels et en équipe	13 h 30 Travaux individuels et en équipe	12 h - 13 h 30 Travail en équipe 13 h 30 Travaux individuels et en équipe

Figure 4-3, fin

Quatrième semaine

Thème : Le directeur d'école et le perfectionnement du personnel

Lundi, 21 juillet	Mardi, 22 juillet	Mercredi, 23 juillet	Jeudi, 24 juillet
Perfectionnement du personnel Planification, suivi, évaluation 8 h - 8 h 30 - perspectives - Milree 8 h 30 - 11 h - Travail en équipe Responsables du perfectionnement Plan de perfectionnement 11 h - 12 h 30 - perfectionnement du personnel - écoles secondaires - écoles primaires 12 h 30 - 13 h 30 - Travail en équipe 13 h 30 Travaux individuels et en équipe	Moral et motivation du personnel 8 h - 10 h - Travail en équipe Problèmes relatifs au perfectionnement du personnel 10 h - 11 h 30 - Conférencier: Jean Wettlaufer - supervision des collègues 11 h 30 - 13 h 30 - Travail en équipe - échanges sur les lectures - suivi 13 h 30 Travaux individuels et en équipe	Planification d'une carrière Perfectionnement en animation Égalité des chances 8 h - 10 h 30 - Travail en équipe Plans de perfectionnement du personnel 10 h 30 - 12 h Conférencier Action positive 12 h - 13 h 30 Planification d'une carrière - rôle du directeur d'école 13 h 30 Travaux individuels et en équipe	Planification de la journée par les participants

Chapitre 5

Matériel pédagogique du programme

Ce chapitre présente diverses catégories de ressources facilement accessibles qui pourraient être utiles à la réalisation des objectifs du programme. Ces ressources sont réparties en trois catégories principales : matériel d'intérêt général pour un grand nombre d'objectifs, matériel particulièrement utile à la réalisation des objectifs «en terrain stable», matériel utile à la réalisation des objectifs «en terrain mouvant».

5.1 Matériel d'intérêt général

Ce matériel comprend trois types de ressources : des ouvrages ou des vues d'ensemble sur le rôle et les tâches du directeur d'école, du matériel sonore et audio-visuel susceptible de fournir aux élèves des perspectives utiles, et des études de cas portant sur des directeurs d'école en situation contextuelle. Chacun des ouvrages indiqués adopte généralement une perspective quelque peu particulière sur les directeurs d'école. Les cas analysés peuvent servir à illustrer différents aspects des pratiques habituelles ou efficaces.

Ouvrages (publiés depuis 1980)

Blumberg, A., Greenfield, W. (1980). The Effective Principal. Boston: Allyn & Bacon.

Day, C., Johnston, D., Whitaker, P. (1985). Managing Primary Schools: A Professional Development Approach. London & New York: Harper & Row.

Duke, D.L. (1987). School Leadership and Instructional Improvement. New York: Random House.

Everard, K.B., Morris, G. (1985). Effective School Management. London: Harper & Row.

Glasman, N.S. (1986). Evaluation Based Leadership. New York: State University of New York Press.

Hegarty, S. (Ed.) (1982). Training For Management In Schools. Windsor, U.K.: NFER-Nelson.

Hoyle, J.R., English, F., Steffy, B. (1985). Skills For Successful School Leaders. Arlington, V.A.: American Association of School Administrators.

[1]Leithwood, K.A., Montgomery, D.J. (1986). Improving Principal Effectiveness: The Principal Profile. Toronto: OISE Press.

Leithwood, K.A., Rutherford, W., van der Vegt, R. (Eds) (1987). Preparing School Leaders For Educational Improvement. London: Croom-Helm.

Lipham, J.M., Rankin, R.E., Hoch, J.A. (1985). The Principalship. New York: Longman.

Morris, U.C. et al. (1984). Principals in Action: The Reality of Managing Schools. Columbus: C.E. Merrill.

Roe, W.H., Drake, T.L. (1980). The Principalship 2nd Edition. New York: Macmillan Pub.

Simpkins, W.S., Thomas, A.R., Thomas, E.B. (Eds) (1982). Principal and Task: An Australian Perspective. Armidale, N.S.W., University of New England.

Études de cas

Blumberg, A., Greenfield, W. (1980). The Effective Principal. Boston: Allyn & Bacon.

Case Studies. (1986). Vancouver, B.C.: Prepared by the British Columbia Trustees Association.

Dwyer, D.C., et al. (1983). Five Principals In Action: Perspectives On Instructional Management. San Francisco: Instructional Management Program, Far West Laboratory For Educational Research and Development.

Lightfoot, S.L. (1983). The Good High School. New York: Basic Books.

Wolcott, H.F. (1978). The Man In The Principal's Office. New York: Holt.

---

[1] C'est là le seul ouvrage qui présente une perspective proprement canadienne sur le rôle des directeurs d'école. Les autres ouvrages ont une orientation américaine ou britannique, mais n'en sont pas moins utiles.

Matériel sonore et audio-visuel[2]

The Principal as Program Leader, vidéocassette préparée et distribuée par la Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, 1985.

RT 1933 Liberty and equality in educational finance

RT 1520 Educational administration - a forty year perspective

RT 1860 Managerial leadership in the future

RT 467 The kind of schools we need

RT 2041 Can principals be trained to be instructional leaders?

RT 2033 Critical issues facing middle level education: symposium

RT 2047 Ideal characteristics of a middle level school

RT 2089 Instructional management: how you can provide leadership for school improvement

RT 2091 The leadership role of the middle level principal

RT 2085 Making it as an instructional leader

RT 2038 The one parent family: what this growing trend means for principals and schools

RT 2021 Planning for school improvement

RT 2018 The principal as curriculum leader - reality vs myth

RT 2092 Stress and self-renewal of the principal

RT 2086 What makes an «Effective Principal», a follow-up of the NAASP senior high principalship study

---

[2] On peut se procurer les ressources qui comportent un code alphanumérique auprès de la bibliothèque de l'IEPO en indiquant le code correspondant.

5.2 Matériel utile à la réalisation des objectifs «en terrain stable»

Les ressources ci-après sont regroupées en fonction des quatre éléments de la résolution de problèmes (Buts, Facteurs, Stratégies, Processus décisionnel) analysés au Chapitre 1 dans le cadre des conditions requises pour que le directeur d'école soit efficace «en terrain stable».

Buts

Buts de l'éducation : Sources officielles[3]

Gouvernement de l'Ontario. Loi sur l'éducation : 1986

Gouvernement de l'Ontario. Règlement 262 : 1986

Green D. Ontario's 13 Goals of Education. (An audiotaped presentation). Toronto: OISE, Summer 1986.

Ontario. Ministère de l'Éducation : Questions et orientations : Réponse au rapport final de la Commission d'enquête sur la baisse des effectifs dans les écoles de l'Ontario. Juin 1980.

Ontario. Ministère de l'Éducation. Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur : La préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario 1984 (EOCIS).

Buts du directeur d'école

Voir la section Matériel d'intérêt général (Ouvrages), Leithwood et Montgomery (1986).

Voir la section Matériel d'intérêt général (matériel sonore et audio-visuel) The Principal as Program Leader (chapitre intitulé «Vision»).

---

[3] Autres sources possibles : tous les programmes-cadres récents du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Stratégies

Fullan, M.K., Park, P. (1983). La mise en oeuvre des programmes. Toronto: Ministère de l'Éducation, Ontario.

Howey, K.R., Vaughan, J.C. (1983). Correct patterns of staff development. In Staff Development. National Study for the Study of Education.

Leithwood, K.A., with M. Fullan and G. Heald-Taylor (1987). School Level CRDI Procedures to Guide the School Improvement Process. Toronto: OISE Press.

Leithwood, K.A., (Ed.) (1986). Planned Educational Change: A Manual of CRDI Concepts and Procedures. Toronto: OISE Press.

Leithwood K.A., Montgomery, D.J. (1986). Improving Classroom Practice Using Innovation Profiles. Toronto: OISE Press.

Lieberman, A., Miller, L. (1986). School improvement: Themes and variations. In A. Liberman (Ed.), Rethinking School Improvement. Teachers College Press.

MacKeracher, D. (1984). The Nature of Adult Learning: Implications for Planning and Implementing Programs. Toronto: OISE Press.

McLaughlin, M.W. (1986). Teacher evaluation and school improvement. In A. Liberman (Ed.), Rethinking School Improvement. Teachers College Press.

Stiggins, R.J. (1986). The Case for Changing Teacher Evaluation to Promote School Improvement. Northwest Regional Educational Laboratory.

RT 815 Alternative models for use in designing teacher evaluation systems

RT 1365 Program evaluation when? how? to what ends?

RT 2034 Better learning in secondary schools through more effective use of computers

RT 2017 Building confidence in schools: a principal priority

RT 2063 Clinical supervision strategies

RT 2044 Curriculum as a strategic management tool

RT 2072 Cutting administrative time task through effective use of your microcomputer

RT 2071 Directions and dimensions of parent involvement: what to do when the doughnuts get stale

RT 2046 Evaluation - your key to improving learning

RT 2073 How to help the marginal or failing teacher

RT 2039 Improving teacher performance through evaluation and supervision

RT 2035 Managing interpersonal and organizational conflict

RT 2022 Microcomputers in school management and curriculum

RT 2078 Monitoring students' academic and disciplinary progression

RT 2064 Practical PR tips that work for building administrators

RT 2081 The principal and the due process hearing when terminating the tenured teacher

RT 2076 The principal: key to building public confidence in schools

RT 2074 The principal - time on task

RT 2060 Providing high quality learning time for middle level students

RT 2031 Public relations ideas that work in schools

RT 2038 Public relations principles for principals of larger schools

RT 2065 Recent research on learning styles and practical implications for principals and teachers

RT 2095 School climate: creating an environment for quali[illegible] education

RT 2036 Teacher incentives: what works

RT 2024 Teacher motivation: getting teachers up when the job is getting them down

RT 2098 What research tells the principal about effective instruction

RT 2087 What research tells the principal about learning styles

Facteurs

Anderson, L.W. & Brinlee, P.S. (1982). Teacher transitions: Another look, University of South Carolina. Paper presented at the annual meeting of AERA in New York.

Anderson, L.W. et al. (1980). Dimensions of classroom management derived from recent research. Journal of Curriculum Studies. 12(4), 342-356.

Anderson, L.W. et al. (October, 1978). The first grade reading group study: Technical report of experimental effects and process-outcome relationships. Research and Development Report No. 4070. Austin, Texas: Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas at Austin.

Arehart, J.E. (1979). Student opportunity to learn related to student achievement of objectives in a probability unit. Journal of Educational Research. 72(5), 253-259.

Ausubel, D.P. (1978). In defence of advance organizers. RER. 48(2), 251-258.

Baker, E. et al. (1981). Fun and games: Their contribution to basic skills instruction in elementary school. AERJ. 18(1), 83-92.

Bangert, R.L. et al. (1983). Individualized systems of instruction in secondary schools. RER. 53(2), 143-158.

Beckerman, T.M. & Good T.L. (1981). The classroom ratio of high and low aptitude students and its effect on achievement. AERJ. 18(3), 317-327.

Bennett, W.J. (1986). What Works: Research About Teaching And Learning. Washington: United States Department of Education.

Bloom, B.S. (May, 1984). The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. Educational Leadership. pp. 4-17.

Brookover, W.B. et al. (1977). Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement. College of Urban Development of Michigan State University and the Michigan Department of Education.

Brophy, J. (1982). Successful teaching strategies for the inner-city child. Phi Delta Kappan. 63(8), 527-530.

Brophy, J.E. & Evertson, C.M. (1976). Learning From Teaching. Boston: Allyn & Bacon.

Centra, J.A. & Potter, D.A. (1980). School and teacher effects: An interrelational model. Review of Educational Research. 50(2), 273-291.

Clauset, K.H. Jr. & Gaynor, A.K. (1981). The dynamics of effective and ineffective schooling: Preliminary report of a system dynamics policy study. Paper presented at the annual meeting of AERA, Los Angeles.

Cohen, M. (November, 1982). Effective principals. The School Administrator. 39, 14-16.

Corno, L., et al. (1981). The influence of direct instruction on student self appraisals: A hierarchical analysis of treatment and aptitude-treatment interaction effects. AERJ. 18(1), 39-61.

Cronbach, L.J. (1967). How can instruction be adapted to individual differences? In R.M. Gagne (Ed.) Learning and Individual Differences. Columbus, Ohio: Merrill.

Edmunds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. Educational Leadership. 37, 15-18, 20-24.

Emmer, E.T. (July, 1982). Management strategies in elementary classrooms. Research and Development Report No. 6052. Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas at Austin.

Evertson, C.M. & Brophy, J.E. (undated). The Texas teacher effectiveness questionnaire and interview. Data report No. 74-5. Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas at Austin.

Evertson, C.M. et al. (1982). Improving classroom management: An experiment in elementary classrooms. Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas at Austin. Paper presented at the annual meeting of AERA, New York.

Evertson, C.M. et al. (1981). Effects of class heterogeneity in junior high school. AERJ. 18(2), 219-232.

Evertson, C.M. et al. (1980). Relationship between classroom behavior and student outcomes in junior high mathematics and English classes. Educational Research Journal. 17(1), 43-60.

Evertson, C.M. et al. (1978). Process produced relationships in the Texas Junior high school study: Compendium. Research and Development Report No. 4064. Presented at the annual meeting of the AERA, Toronto, 1978.

Frederick, W.C. & Walberg, H.J. (1980). Learning as a function of time. JER. 13(4), 183-194.

Frederick, W.C. et al. (1979). Time, teacher constraints and achievement in urban high schools. JER. 73(2).

Frymier, J.R. & Kein, M.F. (1983). Characteristics of Good Schools. ASCD Conference. (Cassette Tape: Progress report on the Kappa Delta Psi «Good Schools» Project.)

Fuller, B. et al. (1982). The organizational context of individual efficacy. Review of Educational Research. 52(1), 7-30.

Good, T.L. & Beckerman, T.W. (1978). Time on task: A naturalistic study in ninth grade classrooms. Elementary School Journal. 78, 193-201.

Good, T.L. et al. (undated). Curriculum pacing: Some empirical data in mathematics. Journal of Curriculum Studies. 10(1), 75-81.

Harnischfeger, A. (1980). Curricular control and learning time: District policy, teacher strategy and pupil choice. Educational Evaluation and Policy. 2(6), 19-30.

Hunt, D.E. et al. (1983). Student conceptual level and models of teaching: theoretical and empirical coordination of two models. In B.R. Joyce et al. (Eds.) Flexibility in Teaching. New York: Longman.

Hutley, J. & Davies, I.K. (1976). Preinstructional strategies: The role of pretests, behavioral objectives, overviews and advance organizers. RER. 239-266.

Janicki, T.C. & Peterson, P.L. (1967). Aptitude-treatment interaction effects of variations in direct instruction. AERJ. 18(1), 63-82.

Johnson, D.W. et al. (undated). Effects of cooperative, competitive and individual conditions on children's problem solving performance. AERJ. 17(1), 83-93.

Joyce, B., et al. (1983). The Structure of School Improvement. New York: Longman.

Joyce, B.R. et al. (1981). Can teachers learn repertoire of models of teaching? In B.R. Joyce et al. (Eds). Flexibility in Teaching. New York: Longman.

Joyce, B.R. & Weil, M. (1972). Models of Teaching. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Lawton, J.T. & Wanska, S.K. (1977). Advance organizers as a teaching strategy: A reply to Barnes and Clawson. RER. 47(2), 233-244.

Levine, D.U. (August, 1982). Successful Approaches For Improving Academic Achievement at Inner City Elementary Schools. University of Missouri (mimeo).

Levine, D.U. & Stark, J. (August, 1981). Instructional and Organizational Arrangements and Processes For Improving Academic Achievement at Inner City Elementary Schools. University of Missouri (mimeo).

Lezotte, L. (January, 1983). Research in Effective Schools. ASCD Conference, Michigan State University. (Cassette Tape: Student achievement as the criteria for effective schools.)

Luiten, J. et al. (1980). A meta-analysis of the effects of advance organizers on learning and retention. AERJ. 117(2).

Lysakowski, R.S. & Walberg, H.L. (1982). Instruction effects of cues, presentation and corrective feedback: A quantitative synthesis. American Educational Research Journal. 19(4), 559-578.

Lysakowski, R.S. & Walberg, H. (undated). Classroom reinforcement and learning: A quantitative synthesis. Journal of Educational Research. 69-77.

McDonald, F.J. & Elais, P. (1976). Executive summary report: Beginning teacher evaluation study, Phase II (PR-76-18). Princeton, N.J.: Education testing Service.

McGreal, P. (1983). Effective Schools and Effective Teachers. ASCD Conference. (Cassette Tape: The links between effective schools research and effective teacher research.)

McKay, A. (undated). Project quest: Teaching strategies and pupil achievement. Research Report No. 79-1-3. Occasional Paper Series, Center for Research in Teaching, Faculty of Education, University of Alberta.

Mefum, R.F. (1978). Resolution of conflicting claims concerning the effect of behavioral objectives on student learning. RER. 48(2), 291-302.

Miller, A. (1981). Conceptual matching models and interactional research in education. RER. 51(1), 33-84.

O'Leary, K.D. et al. (undated). The effects of loud and soft reprimands on the behavior of disruptive students. Exceptional Children. 37, 145-155.

Ornstein, A.C. & Levine, D.U. (1981). Teacher behavior research: Overview and outlook. Phi Delta Kappan. 62(8), 592-596.

Peterson, P.L. (1977). Direct instruction: Effective for what and for whom? Educational Leadership. 37(1), 46-49.

Peterson, P.L. et al. (1981). Ability X treatment interaction effects on children's learning in large-group and small-group approaches. AERJ. 18(4), 453-473.

Pflaum, S.W. et al. (1980). Reading instruction: A quantitative analysis. Educational Researcher. 9(7), 12-18.

Popham, W.J. (1969). Curriculum materials. RER. 39(3).

Powell, M. & Dishaw, M. (in press). A realistic picture of instructional time. Reading Research Quarterly.

Redfield, D.L. & Rousseau, E.W. (1981). A meta-analysis of experimental research on teacher questioning behavior. RER. 51(2), 237-245.

Rinne, C.H. (1982). Low-profile classroom controls. Phi Delta Kappan. 64(1), 52-53.

Rosenblum, S. & Jastrzab, J. (undated). The Role of the Principal in Charge. Cambridge, Mass.: Abt Associates Inc.

Rupley, W.H. & Blair, T.R. (1978). Characteristics of effective reading instruction. Educational Leadership. 36.

Rutter, M. et al. (1979). Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Students. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. RER. 50(2), 241-272.

Sharpley, A.M. et al. (1983). An examination of the effectiveness of a cross age tutoring program in mathematics for elementary school children. AERJ. 20(1), 103-112.

Shoemaker, J. (1982). What are we learning? Evaluating the Connecticut school effectiveness project. Paper presented at the annual meeting of AERA, New York.

Shoemaker, J. & Fraser, H.W. (1981). What principals can do: Some implications from studies of effective schooling. Phi Delta Kappan. 64(3), 178-182.

Slavin, R.E. (1980). Cooperative learning. RER. 50(2), 315-342.

Stallings, J. (1980). Allocated academic learning time revisited, or beyond time on task. Educational Researcher. 9(11), 11-16.

Talmage, H. et al. (printemps 1984). The influence of cooperative learning strategies on teacher practices, student perceptions of the learning environment and academic achievement. American Educational Research Journal, 21(1), 163-179.

The Phi Delta Kappa Study of Exceptional Urban Elementary Schools. (1980). Why Do Some Urban Schools Succeed? Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa.

Venezky, R.L. & Winfield, L. (August, 1979). Schools That Succeed Beyond Expectations in Teaching Reading. Technical Report No. 1. Newark, Del.: University of Delaware studies on Education.

Walberg, H.J. (1984). Improving the productivity of America's schools. Educational Leadership. 41(8), 19-27.

Waxman, H.C. & Walberg, H.J. (1982). The relation of teaching and learning: A review of reviews of process-product research. Contemporary Education Review. 1(2), 103-120.

Wiley, D.E. & Harnischfeger, A. (1974). Explosion of a myth: Quality of schooling and exposure to instruction, major educational vehicles. Educational Researcher. 3(4), 7-12.

Winne, P.H. (1979). Experiments relating teachers' use of higher cognitive questions to student achievement. Review of Educational Research. 49(1), 13-50.

Wittrock, M.C. (Ed.) (1986). Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan.

Wynne, E.A. (1981). Looking at good schools. Phi Delta Kappan. 62(5), 377-381.

RT 2037 Time on task: research results that point the way to increased student learning

RT 2025 What makes effective schools

5.3 Matériel utile à la réalisation des objectifs «en terrain mouvant»

Leithwood, K.A., Stager, M. (1986). Differences in problem solving processes between highly and moderately effective principals. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Leithwood, K.A., Stager, M. (1987). Components of expertise: Artistry in principals' problem solving. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for the study of Educational Administration, Hamilton.

Schon, D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action. New York: Basic Books.

RT 1870 Creative problem solving in practice

RT 1939 Trainability of information - processing and problem solving skills

RT 2048 Creative problem solving

Chapitre 6

Méthodes d'évaluation des participants et du programme

6.1 Méthodes d'évaluation des participants

Les méthodes d'évaluation des participants sont fondées sur les principes suivants :

1. l'évaluation des participants vise les fins suivantes : a) aider chaque participant à prendre les décisions les meilleures touchant son apprentissage et b) évaluer s'il a atteint ou non un niveau minimal de compétence et a fait suffisamment de progrès pour être agréé par le ministère de l'Éducation;

2. prise isolément, aucune source de données n'est susceptible de présenter une qualité suffisante pour servir aux fins de l'évaluation des participants.

Une méthode d'évaluation des participants a été élaborée à partir de ces principes. Elle comprend les trois éléments suivants : auto-évaluation des élèves, dossiers d'observation établis par les moniteurs, et évaluation des réponses aux études de cas. L'ensemble des objectifs du programme (Chapitre 2) fournit le principal fondement de l'évaluation en regard de chacun de ces trois éléments. En outre, il semble important de considérer les critères suivants :

1. Le candidat répond aux conditions d'inscription fixées par le ministère de l'Éducation.

2. Le candidat doit participer à toutes les rencontres prévues. Une ou plus d'une absence peut entraîner l'obligation de faire des travaux complémentaires ou, dans des cas extrêmes, le renvoi. Les absences doivent être justifiées auprès du responsable des cours.

3. Les candidats sont tenus de participer activement aux échanges, aux activités et aux travaux en équipe.

4. Les candidats sont tenus de participer à au moins un comité et à s'acquitter des tâches qui leur sont confiées.

5. Chaque candidat doit préparer et présenter un travail important sur la résolution d'un problème. Des commentaires sont fournis à chaque équipe après cette présentation.

6. Les participants doivent travailler activement à perfectionner leurs techniques d'animation lors des divers travaux en équipe et des séances de résolution de problèmes.

6.1.1 Auto-évaluation des élèves

Les objectifs présentés au Chapitre 2 ont été légèrement adaptés et intégrés à une formule d'auto-évaluation (voir Annexe A). L'auto-évaluation doit être faite immédiatement avant l'inscription à la Partie 1 du programme. Si la Partie 1 et la Partie 2 du programme sont dispensées au cours de deux périodes estivales consécutives, et que les expériences pratiques se déroulent entre ces deux périodes, la formule doit aussi être remplie immédiatement avant l'inscription à la Partie 2 et à la fin de la Partie 2. Cette façon de faire permet aux participants de bien préciser les points auxquels ils doivent accorder plus d'importance pendant le cours. Aux fins de la planification, les participants communiquent les résultats de leur auto-évaluation à leurs moniteurs.

6.1.2 Dossiers établis par les moniteurs

Les échanges entre les participants et les moniteurs sont très importants tant au cours de la Partie 1 que de la Partie 2 du programme, tel qu'indiqué au Chapitre 4. Les moniteurs tiennent un dossier des progrès observés chez les élèves au cours de ces échanges. Ces dossiers, hebdomadaires, devraient comporter des renvois explicites aux objectifs présentés au Chapitre 2.

Un dossier analogue devrait aussi être tenu pour les expériences pratiques.

6.1.3 Réponses aux études de cas

Le programme permet aux participants d'acquérir une expérience importante touchant la résolution pratique de problèmes en les invitant à apporter des réponses à une série de situations. Ces réponses peuvent être individuelles, et sont généralement données par écrit. Elles témoignent de la compétence des participants et doivent être évaluées en fonction de leur correspondance avec les objectifs du programme.

6.2 Méthodes d'évaluation du programme

Les méthodes d'évaluation du programme sont fondées sur les trois principes suivants :

1. l'évaluation du programme vise à améliorer le cours;

2. l'évaluation porte sur les divers éléments du programme : objectifs, méthodes pédagogiques, matériel d'appui et méthodes d'évaluation des élèves;

3. prise isolément, aucune source de données n'est susceptible d'avoir une qualité suffisante pour servir aux fins de l'évaluation du programme.

Une méthode d'évaluation du programme a été élaborée en fonction de ces principes, en vue de fournir une information descriptive et un jugement sur chacun des éléments du programme à partir de trois sources de données : les participants, les responsables de l'évaluation interne et des évaluateurs de l'extérieur.

L'évaluation de la Partie 1 du programme comprend cinq éléments, dont quatre servent également pour l'évaluation de la Partie 2.

6.2.1 Évaluation avant le cours

Un mois avant le début des cours de la Partie 1, les candidats remplissent un questionnaire destiné surtout à renseigner les responsables sur les motifs du candidat qui désire suivre le cours, son expérience pertinente en animation et sa connaissance du contenu du cours (un exemple de questionnaire est fourni à l'Annexe B). Les candidats qui s'inscrivent à la Partie 2 ayant généralement suivi les cours de la Partie 1, il n'est pas nécessaire qu'ils remplissent ce questionnaire.

6.2.2 Évaluation par les élèves

À la fin de chaque semaine, les candidats sont invités à évaluer l'importance de chacun des objectifs présentés au cours de la semaine, et à indiquer ce qu'ils pensent de la réalisation effective de chacun des objectifs au cours de la semaine et de l'utilité à cet égard de chacun des éléments d'apprentissage utilisés. L'Annexe C fournit un exemple d'évaluation qui peut servir à cette fin. Un moniteur et un comité d'élèves peuvent se charger de recueillir les évaluations et de présenter des recommandations aux responsables de la semaine suivante.

6.2.3 Évaluation sommative par les élèves

Deux mois après avoir terminé la Partie 1 et la Partie 2, les participants devraient être invités à répondre à un bref questionnaire et à dire ce qu'ils pensent de la valeur des objectifs du programme et des éléments de formation utilisés.

6.2.4 Évaluation interne

Chaque jour, pendant tous les cours de la Partie 1 et de la Partie 2, un évaluateur devrait observer le déroulement du travail dans les équipes et lors des rencontres de tous les groupes et consigner ses observations, qui serviront au responsable du cours pour améliorer les divers aspects du programme.

6.2.5 Évaluation externe

Une équipe de l'extérieur effectue sa propre évaluation de la Partie 1 et de la Partie 2. Cette évaluation est fondée sur des observations faites sur place lors de chacun des cours, des rencontres avec les participants et la collecte d'information à partir d'un échantillon aléatoire d'environ un tiers des élèves.

6.3 Conclusion

Le prototype de programme qui vient d'être présenté entend refléter les données les plus récentes des travaux de recherche sur la nature des pratiques efficaces en administration scolaire. Il existe évidemment d'autres perspectives sur le rôle des directeurs d'école, et l'on peut avoir des réserves quant à la valeur des recherches actuelles sur leur rôle. Mais cela est inévitable. L'absence de consensus n'est cependant pas une raison pour s'abstenir d'élaborer un programme visant à approfondir les perspectives présentées au Chapitre 1. La justification du prototype de programme est fondée non pas sur l'absence d'autres perspectives, mais sur le bien-fondé des perspectives présentées au Chapitre 1. La démonstration présentée dans ce chapitre semble tout à fait convaincante, dans sa description du «terrain stable» de l'administration scolaire. Mais nous savons très peu de choses sur les pratiques efficaces «en terrain mouvant», et c'est pourquoi les considérations présentées à ce sujet sont sujettes à révision.

Rappelons aussi que l'élaboration de ce programme cherche à tenir compte des connaissances les plus récentes, notamment en éducation des adultes. Mais tout en étant à jour, la démonstration sur laquelle est fondé ce programme n'inspire cependant pas une grande confiance. C'est pourquoi le programme doit être mis en oeuvre et évalué de façon systématique avant que ses effets puissent être connus avec une certitude assez grande. Une évaluation de ce type est présentement en cours (McPhee, travail en cours).

Références

Argyris, C. (1982). Reasoning, Learning and Action. San Francisco, Jossey-Brass.

Armstrong, Milree (1986). Relationships between principals' instructional decision-making and their instrumental values of trust, loyalty, self direction and self reliance. Mimeo.

Baird, L.L. (1983, mars). Review of problem-solving skills. (rapport de recherche). Princeton, N.J.: Educational Testing Services.

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Begley, P. (en cours). The influence of personal beliefs and values on principal behaviour. Toronto: OISE.

Brundage, D., Mackeracher, D. (1980). Adult Learning Principles and Their Application to Program Planning. Toronto: le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Calfee, R. (1981). Cognitive psychology and educational practice. Review of Research in Education, 9, 3-74.

Campbell, Glenda (en cours). Nature and influence of values in principal decision-making. Toronto: OISE.

Cousins, B., Leithwood, K. Empirical research on evaluation utilization. Review of Educational Research, sous presse.

Daresh, J.C., LaPlant, J.C. (1984). In-service For School Administrators: A Status Report. Communication présentée au congrès annuel de l'AERA, Nouvelle Orléans, avril.

Dwyer, D.C., Lee, G.V., Rowan, B., Bossert, S.T. (1983). Five Principals In Action: Perspectives On Instructional Management. San Francisco: Far West Laboratory For Educational Research and Development.

Frederiksen, N. (1984). Implications of cognitive theory for instruction in problem solving. Review of Educational Research, 54(3), 363-407.

Glazer, N. (1974). The schools of the minor professions, Minerva, 12(3), 346-364.

Hustor, H.M. Jr. (1981). Inservice best practices: the learning of general education. Journal of Research and Development in Education, 14(2), 1-10.

Lawton, S., Hickcox, E., Leithwood, K., Musella, D. (1986). Development and Use of Performance Appraisal of Certificated Staff in Ontario School Boards (Volume 1: Technical Report). Toronto: le ministère de l'Education, Ontario.

Leithwood, K.A. (dir.) (1982). Studies in Curriculum Decision Making. Toronto: OISE Press.

Leithwood, K.A., Montgomery, D.J. (1984). Obstacles preventing principals from becoming more effective. Education & Urban Society, 17(1), 73-88.

Leithwood, K.A., Montgomery, D.J. (1985). The role of the principal in school improvement. In G. Austin et H. Garber (dir.), Research On Exemplary Schools. Orlando: Academic Press.

Leithwood, K.A., Montgomery D.J. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. Review of Educational Research, 52(3), 309-339.

Leithwood, K.A., Montgomery, D.J. (1982). A framework for planned change, Educational Evaluation and Policy Analysis, 4(2), 157-168.

Leithwood, K., Robinson, F.G. (1979). A framework for planned change. Toronto: OISE, mimeo.

Leithwood, K.A., Stager, Mary (1987). Components of expertise: Artistry in principal problem-solving. Communication présentée au congrès annuel de la CASEA, Hamilton.

Leithwood, K.A., Stager, Mary. Problem solving strategies of highly and moderately effective principals. Communication présentée au congrès annuel de l'AERA, San Francisco, printemps 1986.

Leithwood, K.A., Stanley, K, Montgomery, D.J. (1984). Training principals for school improvement. Education and Urban Society, 17(1), 49-72.

Morris, V.C., Crowson, R.L., Porter-Gehrie, C., Hurwitz, Jr. E. (1984). Principals in Action. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

Norman, D.A., Hendsay, P.H. (1977). Human Information Processing: An Introduction to Psychology. New York: Academic Press.

Pitner, N. (1986). Administrator preparation in the United States. In K. Leithwood, W. Rutherford, R. van der Vegt (dir.). Preparing Principals for School Improvement. London: Croom-Helm.

Schon, D.A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books

Schon, D.A. (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.

Showers, C. & Cantor, N. (1985). Social cognition: A look at motivated strategies. Annual Review of Psychology, 36, 275-305.

Shuell, T.J. (1986). Cognitive conceptions of learning. Review of Educational Research, 56(4), 411-436.

Silver, P., Moyle, C.R.J. (1984). The impact of intensive inservice programs on educational leaders and their organizations. Planning and Changing, 15(1), 18-34.

Simpson, R.J., Galbo, J.J. (1977). Interaction and learning theorizing on the art of teaching. Interchange, 17(4), 37-52.

Sparks, G.M. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching. Educational Leadership, November, 65-72.

Trider, D. (1985). Factors affecting the policy implementation behaviour of principals. Thèse de doctorat. University of Toronto.

Trider, D., Leithwood, K. (sous presse). Influences on principals' practices. Curriculum Inquiry.

Wolcott, H.F. (1978). The Man In The Principals' Office. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Annexe A

Formule d'auto-évaluation

Exemple de formule d'auto-évaluation des besoins des candidats
qui désirent s'inscrire aux cours de formation des directeurs d'école

Source : The Principal Profile
Adaptation de Hallinger et Mitman (novembre 1985)
(traduction libre)

K. Leithwood

1. Buts du directeur d'école

Dans une grande mesure _____ Pas du tout 1____4

1.1 Source des buts

Si les occasions suffisantes vous sont fournies, dans quelle mesure pouvez vous :

1. établir pour l'école des buts conformes à la politique du ministère? 1____4

2. établir pour l'école des buts conformes aux priorités du conseil scolaire? 1____4

3. établir pour l'école des buts conformes aux besoins des élèves et du milieu (y compris les données sur le rendement des élèves)? 1____4

4. établir des buts conformes aux priorités du personnel? 1____4

1.2 Nature des buts

Dans quelle mesure votre conception des buts de l'évaluation :

1. renforce l'image de l'apprentissage comme étant un processus autonome de résolution de problèmes? 1____4

2. vise à assurer aux élèves la meilleure formation et les meilleures expériences d'apprentissage possible? 1____4

3. reconnaît l'importance pour les élèves d'acquérir des connaissances, des aptitudes et des attitudes? 1____4

4. est suffisamment concrète pour vous permettre de traduire ces buts en objectifs d'apprentissage? 1____4

1.3 Utilisation des buts

Dans quelle mesure pouvez-vous :

1. communiquer les buts de l'école au personnel scolaire? 1____4

2. évoquer les buts de l'école lors d'échanges libres avec les enseignants? 1____4

3. discuter des buts de l'école avec les enseignants lors des rencontres du personnel? 1____4

4. vous référer aux buts de l'école lors des décisions prises avec les enseignants touchant le programme? 1____4

5. faire en sorte que les buts de l'école soient clairement affichés à l'école (p. ex., illustration de l'importance de la lecture ou des mathématiques sur des affiches, tableaux d'affichage, etc.)? 1____4

6. évoquer les buts de l'école lors des réunions d'élèves et à l'extérieur de l'école? 1____4

2. Stratégies (Extraits)

2.1 Supervision du personnel

Dans quelle mesure pouvez-vous actuellement :

1. faire des visites d'observation en classe de façon régulière (visites non prévues, d'une durée d'au moins cinq minutes, qui peuvent ou non comporter des observations écrites ou un exposé)? 1____4

2. vous assurer que les objectifs visés par les enseignants en classe sont conformes aux buts de l'école? 1____4

3. examiner les travaux des élèves lors de l'évaluation de l'apprentissage en classe? 1____4

4. évaluer les enseignants en fonction d'objectifs ayant des rapports directs avec les buts de l'école? 1____4

5. souligner les points forts des méthodes pédagogiques des enseignants après vos visites d'observation? 1____4

6. souligner les points faibles des méthodes pédagogiques des enseignants après vos visites d'observation? 1____4

7. souligner les points forts des méthodes pédagogiques des enseignants lors d'une évaluation écrite? 1____4

8. souligner les points faibles des méthodes pédagogiques des enseignants lors d'une évaluation écrite? 1____4

9. souligner les méthodes pédagogiques qui ont des rapports avec les objectifs fixés pour la classe, lors d'une évaluation écrite? 1____4

2.2 Planification du programme

1. indiquer clairement qui a la responsabilité de coordonner le programme pour toutes les années d'étude (p. ex., le directeur, le directeur adjoint ou un enseignant)? 1____4

2. vous assurer que les buts de l'école sont traduits en objectifs dans le programme? 1____4

3. vous fonder sur les résultats des tests de l'ensemble de l'école lors de la prise de décisions touchant le programme? 1____4

4. vous assurer que les objectifs des programmes spéciaux sont coordonnés avec ceux des cours ordinaires? 1____4

5. vérifier si le programme suivi en classe couvre les objectifs du programme de l'école? 1____4

6. participer activement à la révision et au choix du matériel d'appui au programme? 1____4

2.3 Sauvegarde du temps d'apprentissage

1. vous assurer que les périodes d'apprentissage ne sont pas interrompues par des communications publiques? 1____4

2. vous assurer que les élèves ne sont pas appelés au bureau pendant les heures de classe? 1____4

3. vous assurer que les élèves absents subissent des sanctions précises pour leurs absences? 1____4

4. vous assurer que les élèves absents ou en retard compensent le temps perdu? 1____4

5. visiter les salles de classe pour vous assurer que les heures d'appre-tissage servent à l'acquisition de nouvelles notions et aptitudes? 1____4

2.4 Rapports directs avec les élèves

1. prendre le temps qu'il faut pour causer avec les élèves et les enseignants lors des pauses? 1____4

2. visiter les salles de classe pour discuter avec les enseignants et les élèves? 1____4

3. participer aux activités scolaires ou extrascolaires? 1____4

4. fournir aux élèves des leçons particulières ou un enseignement tutoriel? 1____4

5. favoriser constamment les comportements modèles privilégiés par l'école pour les élèves? 1____4

6. fournir aux élèves l'occasion d'exprimer leur point de vue sur la façon dont l'école répond à leurs besoins? 1____4

7. recourir à la discipline pour renforcer l'image d'une bonne éducation? 1____4

2.5 Perfectionnement des connaissances et des aptitudes du personnel

1. renseigner les enseignants sur les possibilités de perfectionnement professionnel? 1____4

2. choisir des activités de formation en cours d'emploi conformes aux buts de l'école? 1____4

3. appuyer les demandes de formation en cours d'emploi ayant des rapports directs avec les buts de l'école? 1____4

4. distribuer des articles spécialisés aux enseignants de façon régulière? 1____4

5. promouvoir l'application en classe des connaissances acquises lors de la formation en cours d'emploi? 1____4

6. inviter aux rencontres des enseignants des conférenciers de l'extérieur? 1____4

7. prévoir le temps nécessaire pour organiser des rencontres individuelles avec les enseignants sur des questions pédagogiques? 1____4

8. participer aux activités de formation en cours d'emploi portant sur l'enseignement? 1____4

9. prévoir le temps nécessaire, lors des rencontres d'enseignants, pour les échanges d'idées sur l'enseignement ou la formation en cours d'emploi? 1____4

2.6 Incitation à l'apprentissage

1. reconnaître le mérite des élèves qui ont un rendement supérieur par des récompenses officielles (tableau d'honneur, mentions dans la circulaire du directeur)? 1____4

2. profiter des réunions pour souligner le mérite des élèves qui se sont distingués par leur travail ou leur comportement en classe? 1____4

3. souligner le rendement exceptionnel ou les améliorations en invitant les élèves à vous montrer leurs travaux? 1____4

4. communiquer avec les parents pour les informer des progrès de leurs enfants à l'école? 1____4

3.1 Facteurs importants

Dans quelle mesure vous pensez-vous suffisamment compétent pour chercher à influer sur les points suivants?

1. choix des enseignants en fonction des groupes d'élèves 1____4

2. objectifs du programme et importance de chacun 1____4

3. méthodes pédagogiques des enseignants 1____4

4. matériel et ressources pédagogiques utilisés en classe 1____4

5. méthode d'évaluation et de compilation, et rapports utilisés par les enseignants 1____4

6. aménagement du temps et organisation de la classe 1____4

7. contenu des cours 1____4

8. rapports interpersonnels en classe 1____4

9. organisation et aspect physique de la salle de classe 1____4

10. intégration entre les programmes et d'une année d'études à l'autre 1____4

11. ressources humaines utilisées à l'école 1____4

12. ressources matérielles utilisées à l'école 1____4

13. rapports avec la collectivité 1____4

14. activités parascolaires et extrascolaires 1____4

15. rapports avec le personnel extérieur à l'école 1____4

16. rapports entre le personnel 1____4

17. comportement des élèves à l'école 1____4

18. rapports des enseignants avec les élèves en dehors des salles de classe 1____4

3.2 Nature et source des attentes

Dans quelle mesure vos attentes :

1. sont-elles précises et concrètes en regard des divers facteurs (indiqués en 3.1 ci-dessus)? 1____4

2. sont-elles fondées sur des travaux de recherche et l'opinion de spécialistes compétents? 1____4

4. Processus décisionnel

Dans quelle mesure pouvez-vous :

1. utiliser une gamme variée de formes et de méthodes dans la prise de décisions? 1____4

2. choisir ces méthodes après une étude attentive d'éléments tels que la nature des tâches et la compétence des personnes en cause? 1____4

3. faire participer les membres du personnel aux décisions qui les concernent, lorsqu'ils en sont capables et le désirent? 1____4

4. fonder vos décisions sur l'information la plus complète possible? 1____4

Annexe B

Évaluation avant le cours

Nom _____

Evaluation préalable - Partie 1 du cours de formation des directeurs d'école

1. Motivation

1.1 Pour quelle raison avez-vous décidé de vous inscrire au cours de formation des directeurs d'école de l'IEPO?

1.2 Qu'en attendez-vous, sur le plan de la croissance personnelle et du perfectionnement professionnel?

1.3 Quelle contribution pensez-vous pouvoir apporter sur ce plan aux autres participants au programme?

1.4 Cochez (au bas, à gauche) les tâches d'animation que vous avez déjà assumées à votre école ou dans le système scolaire.

1.5 Indiquez dans quelle mesure ces tâches vous ont satisfait (encercler la réponse appropriée).

	Satisfaction très faible				Satisfaction très grande
___1. Directeur intérimaire	1	2	3	4	5
___2. Directeur adjoint intérimaire	1	2	3	4	5
___3. Chef de secteur	1	2	3	4	5
___4. Président de comité (à l'école ou au conseil scolaire)	1	2	3	4	5
___5. Conseiller	1	2	3	4	5

___6.	Coordonnateur	1	2	3	4	5
___7.	Secrétaire	1	2	3	4	5
___8.	Responsable de la mise en oeuvre d'un nouveau programme	1	2	3	4	5
___9.	Chef de division	1	2	3	4	5
___10.	Enseignant désigné	1	2	3	4	5
___11.	Chef de fédération	1	2	3	4	5
___12.	Responsable des activités de perfectionnement professionnel	1	2	3	4	5
___13.	Enseignement aux cours de perfectionnement professionnel	1	2	3	4	5
___14.	Autres (préciser)	1	2	3	4	5

1.6 Indiquer ci-dessous les tâches d'animation que vous avez assumées et leur intérêt par rapport à vos tâches ordinaires (encercler la réponse appropriée).

Tâches	Intérêt nul				Intérêt très grand
1	1	2	3	4	5
2	1	2	3	4	5
3	1	2	3	4	5
4	1	2	3	4	5

1.7 Qu'est-ce qui vous a incité à assumer ces rôles d'animation?

1.8 Quelles compétences et connaissances particulières ces tâches demandaient-elles?

1.9 Y a-t-il des connaissances ou des compétences particulières qui vous manquent pour bien vous acquitter de ces tâches?

2. Buts

2.1 Connaissez-vous bien les buts de l'éducation définis par le ministère de l'Éducation de l'Ontario?
(encercler la réponse appropriée)

Mal				Très bien
1	2	3	4	5

2.2 Dans quelle mesure ces buts sont-ils reflétés dans votre école ou votre salle de classe?

2.3 Quels sont les buts auxquels vous accordez de l'importance?

2.4 Quels sont ceux dont vous ne tenez pas compte?

3. Image du directeur d'école

3.1 En quelques mots, décrivez le style d'action du directeur d'école avec lequel vous avez travaillé.

3.2 Comment décririez-vous le rôle d'un directeur d'école efficace?

3.3 S'il y a des différences entre 3.1 et 3.2, comment pouvez-vous les expliquer?

3.4 Qu'attendez-vous de façon précise du directeur d'école avec lequel vous travaillez?

4. Processus décisionnel

4.1 Comment décririez-vous le processus décisionnel utilise à votre ecole? (Cocher les termes appropriés)

i)	autocratique	collaboration
ii)	systématique	ad hoc
iii)	cohérent	incohérent
iv)	souple	rigide

4.2 À votre avis, quel serait le processus décisionnel le plus efficace à votre école? Pourquoi?

4.3 S'il y a des écarts entre 4.1 et 4.2, comment pouvez-vous les expliquer?

5. Facteurs

On entend par facteurs les divers aspects de l'école dont les élèves ont une expérience directe et qui peuvent influer de façon importante sur leur apprentissage.

5.1 Quelles sont les choses les plus importantes que vous voulez que vos élèves retirent du temps qu'ils passent à votre école?

5.2 Quels sont les facteurs les plus importants, à l'école, qui les aideront à réaliser ces choses?

5.3 Choisissez un des facteurs ci-dessus et indiquez comment vous pourriez influer sur ce facteur si vous occupiez un poste de direction?

6. Stratégies

Les stratégies sont des mesures connexes d'intervention qui permettent au directeur d'influer sur les facteurs particuliers qu'il a retenus.

6.1 Quelles sont les mesures ou les stratégies qui vous apparaissent les plus efficaces pour influer sur les facteurs indiqués ci-dessus?

6.2 Parmi ces mesures ou stratégies, lesquelles vous sont familières?

Annexe C

Formule d'évaluation hebdomadaire

A. Indiquer comment chacun des objectifs a été réalisé (encercler une seule réponse).

	Objectif bien traité	Objectif mal traité	Objectif oublié

2. Buts

Les participants doivent :

2.6 bien connaître et analyser les politiques sociales et éducationnelles générales relatives à l'école, leur objet et leur contenu (p. ex., loi 82).

3. Facteurs

Les participants doivent :

3.1 bien connaître les facteurs propres à la salle de classe (p. ex., apprentissage, tâches faites à temps).

3.2 bien connaître les conditions propres à chaque facteur qui semblent avoir les effets les plus favorables sur l'apprentissage, compte tenu des variables suivantes: domaine d'étude, niveau de difficulté, type d'objectif, catégorie d'élèves.

3.3 savoir comment choisir les facteurs propres à la classe les plus susceptibles de favoriser l'épanouissement des élèves en rapport avec les buts de l'éducation.

3.4 connaître les rapports qui existent entre certains facteurs et l'apprentissage des élèves.

B. Utilité des éléments ci-après en regard de la réalisation des objectifs (encercler une seule réponse pour chaque élément).

	Très utile	Peu utile	Inutile
1. Ouvrages			
Improving Principal Effectiveness			
. Chapitre 11			
. Chapitre 12			
2. Lectures et questions			
. Using Bureaucratic and Cultural Linkages to Improve Instruction			
. Analyzing a School			
3. Conférenciers invités			
. A( )			
. B( )			
. C( )			
. D( )			
4. Conférenciers résidents			
. ( )			
5. Interaction des chefs d'équipe et travail en équipe			
6. Matériel à l'intention des chefs d'équipe			
7. Travaux écrits			

8. Rencontres d'orientation

9. Résumé

C. Quels sont les aspects étudiés au cours de la semaine qui vous ont été les plus utiles? Pourquoi?

D. Quels sont les aspects qui pourraient être améliorés? Pourquoi?